



Centro de Educação
Avenida da Arquitetura s/n
Cidade Universitária,
Recife - PE - Brasil
CEP.: 50.740-550
Fone/Fax: (81) 2126.8952
edumatec@ufpe.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E
TECNOLÓGICA
CURSO DE MESTRADO

MARTA HENRIQUE DA SILVA

SABERES DOCENTES E FORMAÇÃO CONTINUADA:
concepções de docentes formadores atuantes em curso na modalidade a
distância

RECIFE

2014

MARTA HENRIQUE DA SILVA

**SABERES DOCENTES E FORMAÇÃO CONTINUADA:
concepções de docentes formadores atuantes em curso na modalidade a
distância**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação Matemática e Tecnológica.

Orientador: Prof. Dr. Sérgio Paulino Abranches.

RECIFE

2014



Marta Henrique da Silva

“SABERES DOCENTES E FORMAÇÃO CONTINUADA: concepções de docentes formadores atuantes em cursos na modalidade a distância”

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Matemática e Tecnológica da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a conclusão do Mestrado em Educação Matemática e Tecnológica.

COMISSÃO EXAMINADORA:

Aprovada em: 24/02/2014.

Presidente e Orientador
Prof. Dr Sérgio Paulino Abranches
UFPE

Examinadora Externa
Profa. Dra. Walquíria Castelo Branco Lins
UFRPE

Examinadora Interna
Profa. Dra. Maria Auxiliadora Soares Padilha
UFPE

Recife, 24 de fevereiro de 2014.

Dedico este trabalho com todo amor, aos meus pais João Henrique e Maria José Galdino, razão da minha existência, e que com amor e carinho me apoiaram durante toda a minha jornada, e aos meus sobrinhos Cleiton Pereira, Willian Henrique, Paulo Sérgio, e, em especial, a Rennan Henrique, por me mostrar ainda bebê que a vida é uma dádiva.

AGRADECIMENTOS

Agradeço inicialmente e imensamente a DEUS, autor e consumidor da minha FÉ, a quem sirvo como humilde serva, pois é ELE quem sempre me dá forças para realizar meus objetivos. A ti, SENHOR, toda honra, glória e louvor por mais essa grande vitória.

Aos meus pais, João Henrique e Maria José Galdino, pelo apoio, carinho, dedicação, compreensão e presença constante.

Aos meus irmãos, Paulo Sérgio e Fabiano Henrique por serem meus amigos.

Aos meus sobrinhos queridos, que muito carinho e alegria me transmitiram durante esse período.

Ao meu professor e orientador Sérgio Abranches, não apenas pela excelente orientação, mas pela segurança e confiança em mim depositada, bem como pela presença e incentivo sempre demonstrados.

Aos(as) docentes participantes do estudo, pelo acolhimento, disponibilidade, atenção e momentos de reflexão a mim proporcionados.

A professora Maria Auxiliadora Padilha, professora, orientadora da graduação e amiga, com quem dividi muitos e importantes momentos vividos durante o meu período na academia.

A professora Walquíria Lins por suas colocações, reflexões e sugestões durante a qualificação e posteriores a ela.

A todos os demais professores(as) que contribuíram direta e indiretamente para o meu crescimento com pesquisadora, e para o desenvolvimento do meu mestrado durante as aulas dos Seminários.

As minhas amigas Márcia Nogueira, Flávia Santana, Lucicleide Bezerra e Renata Kelly Araújo pelos compartilharmos de momentos pessoais e acadêmicos e que se tornaram minhas amigas eternas.

As minhas amigas de infância Ana Cristina Pereira, Raquel Pereira e sua mãe, Ivonete Pereira, mais conhecida como 'Neta', que sempre me incentivaram e me apoiaram nos momentos felizes e difíceis, não só nesses dois últimos anos, mas no decorrer da minha história pessoal e profissional.

Aos colegas do mestrado pela beleza dos momentos compartilhados, pelas preocupações e carinho sempre demonstrados.

A nossa amada Clara pela atenção e serviços prestados na secretaria do mestrado.

E em fim, e não por último, a todas as pessoas que, durante este caminho, deram palavras de incentivo.

RESUMO

Este estudo, no âmbito da formação continuada a distância, tem como finalidade analisar as concepções de docentes formadores do ensino superior sobre os saberes docentes mobilizados na formação continuada de professores na Educação a Distância. Para tanto, temos como objetivos específicos identificar, analisar e caracterizar os saberes docentes mobilizados na ação docente a partir das concepções dos/as docentes formadores. No contexto da sociedade contemporânea, observa-se a necessidade de formar cidadãos participativos e reflexivos de suas práticas. Os docentes são um dos principais responsáveis por tal ação social, que vem, gradativamente, se estruturando, havendo, por isso, certas exigências para com esses profissionais, que precisam estar em constante construção e reconstrução de suas representações sobre essas ações; e precisam sempre estar adquirindo saberes necessários para auxiliar em seu exercício. No quadro teórico, recorrendo a vários autores, efetuamos uma abordagem conceitual à temática em estudo: saberes docentes mobilizados na prática docente da formação continuada a distância. No plano metodológico, a opção pela abordagem foi qualitativa, por ser uma pesquisa descritiva e exploratória, tendo como metodologia central o estudo de caso. Realizamos este estudo, em dois momentos: o primeiro foi utilizado como instrumento de recolha do questionário com um grupo de oito docentes formadores e no segundo momento com três docentes participantes do primeiro momento, no qual utilizamos a entrevista. Os participantes foram os formadores do Curso de Especialização em Gestão Escolar, da Escola de Gestores da Educação Básica vinculado ao Ministério de Educação e Cultura – MEC. Os resultados obtidos mostraram que os/as docentes em suas concepções acreditam que a formação continuada proporcionada pela educação a distância é imprescindível para (re)elaboração dos conhecimentos destes, sendo essencial na prática diária, com benefícios para o desenvolvimento profissional dos professores e para a melhoria da prática, com impacto nas aprendizagens dos/as discentes, no desenvolvimento da sua autonomia e da capacidade de colaboração entre pares, entre outros aspectos. Já em relação ao objeto desse estudo constatamos a mobilização de saberes docentes já listados na literatura, tais como: formação profissional; disciplinares; curriculares e experienciais. Os participantes também apresentam algumas competências e habilidades que compartilham em suas práticas docentes.

Palavras-chave: Formação de Professores na Educação a Distância. Prática Docente. Saberes Docentes.

ABSTRACT

This study, in the context of continuous training at a distance, has as purpose analyze the conceptions of teachers trainers of higher education about the knowledge mobilized in the continuing education of teachers in Distance Education. For both, we have specific objectives to identify, analyze and characterize the knowledge mobilized in the teaching action from the conceptions of the teachers. In the context of contemporary society, there is a need to form participatory and reflective citizens of their actions. Teachers are one of the main responsible for such social action, which is, gradually, structuring itself; and there is, therefore, certain requirements to with professionals, who need to be in constant construction and reconstruction of their representations about these actions, and need always be acquiring skills necessary to assist in its exercise. In the theoretical framework, appealing to various authors, we made a conceptual approach to the study thematic: teachers' knowledge mobilized in teaching practice of continued education at a distance. At the methodological level, the choice of approaching was qualitative, being a descriptive and exploratory research, having as central methodology the study of case. We carried out this study, in two moments: the first was used as an instrument for the collection of the question formulary with a group of eight teachers trainers, and in the second moment with three teachers whom participated on the first moment, which we used the interview method. The participants were the trainers of the Course of specialization in School Management, linked to the Ministry of Education and Culture - MEC. The results obtained showed that the teachers in their conceptions believe that continued training offered by distance education is essential for (re)elaboration of their knowledge, becoming essential in daily practice, with benefits to the professional development of teachers and to practice's improvement, with an impact on the learning of the students, in the development of their autonomy and the capacity of collaboration among peers, among other aspects. On the other hand, in relation to the object of this study, we found the mobilization of teachers' knowledge already listed in our literature, such as: professional training; disciplinary; curricular; and experiential. The participants also have some skills and abilities that share in their teaching practices.

Keywords: Teacher Training in Distance Education. Teaching Practice. Teachers' Knowledge.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – A relação dos saberes necessários à docência de acordo com alguns teóricos.	36
Quadro 02 – Orientações de atuação de docentes propostas nos referenciais de qualidade para educação superior a distância.	38
Quadro 03 – Aspectos e seus objetivos abordados na entrevista.	51
Quadro 04 – Aspectos e seus objetivos abordados no questionário para a segunda e terceira etapa.	53
Quadro 05 – Categorias e subcategorias a partir dos dados como resultados do estudo.	56

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 – Composição da amostra por gênero.	47
Gráfico 02 – Composição da amostra por graduação.	48
Gráfico 03 – Composição da amostra por atividade docente.	49

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 – Apresentação e situação ocupacional dos/das docentes.	45
Tabela 02 – Categorização dos aspectos que levaram os/as docentes a atuarem no curso.	47
Tabela 03 – Saberes mobilizados constatados na literatura.	64

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
CAPÍTULO 1 UM PANORAMA SOBRE A FORMAÇÃO E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTE E A FORMAÇÃO CONTINUADA A DISTÂNCIA.....	15
1.1 Considerações breves sobre a formação de docente	15
1.2 A Formação Continuada de docentes	21
1.3 A Formação continuada a distância	26
CAPÍTULO 2 SABERES DOCENTES NA AÇÃO DOCENTE E NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA.....	30
2.1 Concepções iniciais sobre o saberes docentes.....	30
2.2 Saberes na educação a distância	37
CAPÍTULO 3 METODOLOGIA DO ESTUDO.....	41
3.1 Opções metodológicas.....	41
3.1.1 Método – Estudo de Caso	42
3.2 O Campo da pesquisa	43
3.3 Os participantes do estudo	44
3.3.1 Caracterização dos/das docentes do Curso de Especialização em Gestão Escolar	45
3.3.2 Amostra	47
3.4 Recolha dos dados (instrumentos).....	49
3.4.1 A entrevista.....	50
3.4.2 O questionário	52
3.5 Categorias de análise	54
CAPÍTULO 4 OS SENTIDOS DOS DOCENTES FORMADORES EM RELAÇÃO AOS SABERES DOCENTES, À FORMAÇÃO CONTINUADA E À EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA.....	58
4.1 Formação Continuada e Educação a Distância	59
4.1.1 Contribuições da formação continuada a distância no desenvolvimento profissional do/a docente.....	59
4.1.2 A Formação Continuada a distância como elemento da construção do conhecimento	61
4.2 Saberes docentes mobilizados na formação continuada na atuação em EAD, identificados na literatura	63

4.2.1 Contribuições dos saberes na organização do planejamento de ensino ...	66
4.2.2 Saberes constituídos no curso de formação continuada a distância	69
4.3 Saberes ligados ao processo da Tutoria	73
4.3.1 Incentivo à aprendizagem.....	73
4.3.2 Ação Educativa – Dedicção docente no acompanhar o processo de aprendizagem.....	77
4.4 Saberes da Dinâmica.....	80
4.4.1 Estímulo à participação do/a discente	80
4.4.2 Relacionamento interpessoal na EAD.....	85
4.5 Saberes da Comunicação Mediada pelo Computador	88
4.5.1 A comunicação escrita como forma ou processo de interação para a comunicação mediada pelo computador	89
4.5.2 A comunicação escrita como expressão do pensamento	92
CONSIDERAÇÕES FINAIS	96
REFERÊNCIAS	105
ANEXO 01 - Questionário.....	113
ANEXO 02 - Roteiro da Entrevista	118

INTRODUÇÃO

A presente dissertação, que discute questões sobre a formação continuada de docente realizada na modalidade a distância, encerra o ciclo do mestrado realizado entre 2012 a 2014, cujos interesses iniciais datam de menos de dois anos, desde o nosso ingresso em um projeto de pesquisa, em 2009, no âmbito da iniciação científica, com o interesse pelas relações entre instituição/educação a distância para construção do conhecimento teórico e formação de docente/conhecimento prático (considerando de antemão, obviamente, que tais relações não podem ser vistas de forma antagônica, mas sim como complementares). Nesse sentido, especialmente a área que investiga a educação a distância para a formação de docente abre espaço para o interesse, na medida em que permite observar cursos de formação oferecidos por instituições acadêmicas, quanto à prática docente, também, contextualizada nesse estudo, de ação docente, realizada pelos docentes formadores participantes desses cursos, já atuantes no ensino superior.

Na sociedade do conhecimento, onde existe uma demanda por padrões mais elevados de ensino e aprendizagem, ao mesmo tempo em que se cobra do docente uma postura crítica, vem se exigindo uma mudança paradigmática. A expressão mudança paradigmática está sendo usada com bastante frequência no campo educacional para designar um conjunto de melhorias pedagógicas e proposições educacionais que atendam às necessidades dos novos tempos e cenários. Uma mudança de paradigma na educação poderia significar que nela certos modelos ou padrões não existem mais porque novos modelos e padrões que diferem dos antigos de modo marcante os substituíram (BEHRENS, 2003).

Entre as mudanças que ocorreram na educação, podemos citar a forma de propiciar o ensino superior que, tradicionalmente, tínhamos no sistema educacional, a modalidade presencial, e nos últimos tempos tal oferta a este nível de ensino ganhou mais uma modalidade, a Educação a Distância - EAD.

Esse processo de ensino vem, também, passando por várias mudanças influenciadas pelos artefatos tecnológicos. De acordo com Belloni (2012), algumas das discussões em torno dessa modalidade estão no 'método' e não 'modalidade', ou seja, está nos modos de organização da oferta de ensino para as formas de ensinar e aprender usando esses artefatos, também caracterizados, aqui, como

atuais tecnologias de informação e comunicação (TIC), que o progresso técnico coloca à disposição da sociedade, como meios de assegurar uma melhor qualidade do ensino oferecido. O uso dessas atuais tecnologias pela educação a distância mostrou-se fundamental nesse contexto, e assim, nos parece que atualmente essa tecnologia vem sendo uma aliada da EAD para a consolidação dessa modalidade ou método no ensino superior.

Este contexto vem corroborar com as colocações de Moran (2002), em que ensinar e aprender, hoje, não se limitam ao trabalho dentro da sala de aula; esse processo implica uma transformação do que fazemos dentro e fora dela, além de um planejamento das ações e de comunicação que permitam continuar ensinando e aprendendo em EAD, acessando páginas na rede, pesquisando textos, divulgando pesquisas e projetos, recebendo e enviando novas mensagens, problematizando temas e questões em fóruns ou em salas de aula virtuais e compartilhando experiências.

A educação a distância é mobilizada a acompanhar as transformações trazidas pelas TIC, estabelecida através da interatividade, através da troca de informações, do conteúdo e demais atores, chegando atualmente a ser utilizada por várias mídias, desde o material impresso a simuladores *online*, possibilitando a interação (ALMEIDA, 2005).

Num ambiente de educação a distância, a interatividade é fundamental ao processo de aprendizagem, pois é meio dela que o processo de conhecimento é criado colaborativamente (SILVA, 2012).

A educação a distância, através das TIC, vem se concretizando como uma alternativa de ampliação para a formação continuada de docente no ensino superior. A maioria dos cursos ofertados encontra-se em crescente expansão nas universidades, principalmente nas públicas. Como exemplo, temos o curso de formação em Pós-Graduação Lato Sensu, vinculado ao Ministério de Educação e Cultura – MEC, através da Escola de Gestores da Educação Básica, o Curso de Especialização em Gestão Escolar¹ – este curso tem como área de conhecimento as Políticas Educacionais e Gestão da Educação e está sob a responsabilidade de Instituições Públicas Federais de Ensino Superior. A mudança da concepção de

¹ O estudo de Melo (2013) demonstrou à luz do contexto sócio-histórico as várias dimensões do curso, o modelo da formação continuada na área de gestão da educação na modalidade da educação a distância.

cursos presenciais para a modalidade a distância contribui para ajudar na resolução de alguns aspectos enfrentados por docentes em formação ou em serviço, tais como a falta de tempo para frequentar cursos de formação continuada e a dificuldade de deslocamento para os centros urbanos onde são oferecidos os cursos.

Destacamos, também, em relação ao método para essa modalidade, que os Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância (BRASIL, 2007) fazem recomendações sobre a organização didático-pedagógica nos cursos à distância, assim sendo, pensamos que esta organização didático-pedagógica está ligada, também, à ação docente ao propiciar a construção do saber.

Em relação à formação inicial e continuada, a sua história mostra que ela sofreu algumas oscilações. Na década de 70, havia o predomínio do tecnicismo no Brasil, com ênfase nas tecnologias de ensino e nos aspectos metodológicos. Nos anos 80, a ênfase é deslocada para a dimensão sociopolítica, na qual o/a docente assume um caráter crítico e lhe é atribuído o papel de agente transformador da realidade. Na década de 90, a ação docente é enfatizada, sendo reconhecida como algo complexo, e é exigida do/a docente a reflexão sobre a própria prática (ação).

Neste sentido, no quadro de uma sociedade em constantes e céleres transformações, de uma crescente complexidade do desempenho docente, de uma sistema educacional que se pretende em contínua transformação e de uma profissão que tem a necessidade de se (re)construir permanentemente, a formação de docente (inicial, contínua e especializada) tem sido objeto de atenção por parte de muitos investigadores, que consideram que a formação continuada deve ser encarada como um processo aberto, prolongado e multiforme de socialização profissional, não se podendo dissociar das dinâmicas organizacionais – da realidade educacional e da realidade profissional.

Nesse movimento, as mudanças contemporâneas advindas do uso das tecnologias de informação e comunicação exigem dos/as docentes conhecimentos, competências, habilidades e técnicas que atendam à dinamicidade da realidade educacional. Tais exigências envolvem relações com o Saber (Conhecimentos), o Saber Ser (Competências) e o Saber Fazer (Habilidades e Técnicas) que passam, também, por transformações, tendo em cada momento características próprias e distintas umas das outras e interferem no trabalho docente.

Assim, os indivíduos precisam atualizar seus saberes periodicamente, para que possam manter a qualidade em sua atuação profissional com atribuições

relativas ao seu papel na organização e no desenvolvimento do trabalho docente. Esse papel apresenta movimentos oscilantes: ora é visto como técnico, que obtém seu conhecimento através de cursos; ora é aquele que busca autonomia intelectual e profissional, habilitando-o como agente ativo, reflexivo, participante da elaboração do conhecimento.

Diante desse contexto da dimensão da Formação Continuada, possibilitada pela educação a distância através das atuais TIC, ilustramos o desenvolvimento do estudo, que possui como objeto central de investigação o conjunto dos conhecimentos, das competências, das habilidades e das técnicas, chamado como **Saberes Docentes** (TARDIF, 2008), desenvolvidos ou realizados pelos docentes formadores.

Entendemos, assim, que se faz necessário conhecer os saberes docentes, ao abarcar as possibilidades didático-pedagógicas oferecidas nos cursos de formação continuada à distância, ou seja, ter uma melhor apreensão da contribuição desses saberes no processo de reelaboração do conhecimento dos docentes em formação (cursistas). Como estamos tratando de saberes docentes nos apoiaremos para a discussão em alguns autores (TARDIF, 1991; TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991; TARDIF; LESSARD; GAUTHIER, 2001; NÓVOA, 1995; PIMENTA, 1994; FREIRE, 1996). Ressaltamos que aqui os saberes docentes serão visto, principalmente, na perspectiva defendida por Tardif (2008, p. 255), que se fundamenta em sua “epistemologia da prática profissional”, onde a define como “o *estudo do conjunto de saberes utilizados realmente* pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar *todas* as suas tarefas” (grifos do autor).

Com este estudo pretendemos dar resposta à seguinte questão:

- Que saberes docentes são mobilizados pelo docente formador, atuante na formação continuada do ensino superior, para constituir a prática docente na Educação a Distância?

Partindo desta interrogação, visamos atingir os seguintes objetivos.

Geral:

- ✓ Analisar as concepções de docentes formadores do ensino superior sobre os saberes docentes mobilizados na formação continuada de professores na Educação a Distância.

E para atingir este propósito, delimitamos como objetivos específicos:

- (i) Identificar os saberes docentes, a partir das concepções dos formadores do ensino superior;
- (ii) Analisar os saberes docentes mobilizados pelos formadores na formação continuada a distância;
- (iii) Caracterizar os saberes docentes, emergentes das concepções dos formadores, durante a ação docente dos mesmos no ambiente virtual de ensino.

Fazendo uma ressalva, a concepção aqui é caracterizada a partir do saber, do saber ser e do saber fazer. Do **Saber** - refletir e pesquisar sobre o ensino e a curiosidade epistemológica e interesse em estar atualizado; do **Saber Ser** - diante da postura crítica e reflexiva em relação à sua capacitação constante, planejar o processo de ensino-aprendizagem e conceber a metodologia e organizar as atividades; do **Saber Fazer** - comunicar-se e relacionar-se com os cursistas, manejo das novas tecnologias.

Nesse movimento, as mudanças contemporâneas advindas do uso das tecnologias de informação e comunicação exigem dos/as docentes conhecimentos, competências, habilidades e técnicas que atendam à dinamicidade da realidade educacional. Tais exigências envolvem relações com o saber, o saber fazer e saber ser que passam, também, por transformações, tendo em cada momento características próprias e distintas umas das outras e interferem no trabalho docente.

O trabalho desenvolvido é apresentado em duas partes distintas. A primeira parte visa proceder à fundamentação teórico-conceitual que é constituída pelos dois primeiros capítulos, onde se abordam (a) concepções sobre de formação de docente (Capítulo I - (i) considerações breves sobre a formação docente; (ii) a formação continuada; (iii) a formação continuada a distância), e (b) saberes docentes na ação docente e na educação a distância (Capítulo II – (i) concepções iniciais sobre

saberes docentes; (ii) saberes docentes pautados em Maurice Tardif, e; (iii) saberes docentes na educação a distância). Discutimos aspectos-chave que julgamos pertinentes para situar, ajudar a definir e desenvolver a problemática em estudo.

A segunda parte, com dois capítulos, corresponde ao estudo empírico, onde explicitamos a (1) metodologia do estudo (Capítulo III - (i) opção metodológica; (ii) método – Estudo de Caso; (iii) o campo do estudo; (iv) os participantes; (v) caracterização dos/as docentes; (vi) amostra; (vii) recolha dos dados, e; (viii) categorias de análise), e por fim, o Capítulo IV apresentação e análise dos dados.

As considerações do estudo procuram, por um lado, a partir das colocações, reflexões e opiniões dos participantes envolvidos no estudo, realçar alguns aspectos, em categorias, que subsidiam a mobilização dos saberes docentes dos/as docentes no que diz respeito à ação docente na formação continuada a distância. Por outro lado, refletimos sobre a importância da educação a distância na formação continuada.

Em suporte à recolha dos dados, como fazendo parte deste estudo, apresentamos os anexos relativos (i) ao questionário utilizado no primeiro momento da coleta, (ii) ao roteiro da entrevista com três docentes participantes do primeiro momento.

CAPÍTULO 1 UM PANORAMA SOBRE A FORMAÇÃO E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTE E A FORMAÇÃO CONTINUADA A DISTÂNCIA

1.1 Considerações breves sobre a formação de docente

As mais distintas áreas de conhecimento e os mais diferentes serviços de que uma sociedade necessita estão sujeitos à formação profissional e intelectual proporcionada pelas instituições, em particular, as Instituições de Ensino Superior (IES). Os cursos do ensino superior vêm, cada vez mais, concentrando-se na formação específica de profissionais, consequência das transformações sociais, políticas e econômicas da atualidade.

Devido à consciência de que o processo de ensino e aprendizagem se tornou o objetivo central dos cursos de graduação, a própria maneira de conceber a formação do profissional também passou por um processo de grandes transformações.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n.º 9.394/96, valoriza a qualificação dos profissionais da educação (apreendemos que se refere aos docentes, ao qual nos embasamos na fala de Freitas (2006, p. 34), quando ressalta que os pioneiros da Escola Nova, chamados de “profissionais da educação”, “propuseram a elaboração de uma política educacional voltada especificamente para a preparação profissional dos professores”) e, inclusive, estabelece um prazo – 2006 –, a partir do qual só poderão ser admitidos docentes formados em nível superior.

Além disso, no artigo 87º, reforça a necessidade de alçar o nível de formação dos profissionais, determinando que "cada Município e, supletivamente, o Estado e a União, deverá: (...) realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância".

Em vários artigos, como por exemplo, o artigo 59º, parágrafo III, a lei fala dos profissionais da educação, ressaltando o desenvolvimento profissional, inclusive mediante a capacitação em serviço, entre outros, como seu papel na construção do projeto pedagógico da escola, na gestão democrática e no estabelecimento de estratégias didáticas.

Podemos perceber que a inquietação do legislador em ressaltar que os profissionais da educação devam ser cada vez mais capacitados reflete o mundo em

que vivemos, marcado pelo contínuo processo de mudança, pelos avanços tecnológicos e científicos, pela valorização do conhecimento, das competências, das habilidades, da autonomia, da iniciativa e da criatividade.

Assim, em qualquer sociedade, a formação representa um grande desafio, dada as constantes mudanças que exigem indivíduos cada vez mais qualificados. Assim, tendo em consideração a perspectiva que formar é preparar sujeitos capazes para os desafios postos pela sociedade, a formação é, em certa medida, uma responsabilidade acrescida das instituições incumbidas de desenvolverem tal atividade, dado que se pautam, como sempre, em proporcionar uma formação de qualidade, perspectivada para contribuir e assegurar o desenvolvimento da sociedade.

Esse desafio, em específico para a formação de docentes, na perspectiva de Pimenta (2009), pode ser caracterizado como um ato responsável, desenvolvido entre pessoas, que conduz ao desenvolvimento de ações destinadas à aquisição de saberes e saber-fazer. Ou seja, a aprendizagem num processo formativo constitui a questão central do indivíduo, na medida em que, na sua prática consciente e responsável, o indivíduo vai construindo a sua identidade profissional, à medida em que vai adquirindo os saberes e saber-fazer. Assim, podemos entender que essa autora considera que o indivíduo, na sua trajetória formativa, vai assimilando alguns princípios ou realidades socioculturais, enquanto vai desenvolvendo a sua identidade profissional, o que torna a formação, concordando com Tardif (2008), uma componente pessoal de desenvolvimento com sentido contínuo.

Ainda nessa expectativa, Almeida (2005) chama-nos a atenção para aspectos a serem levados em conta para que a formação de docente seja desenvolvida de forma adequada, nomeadamente: investigação empírica sobre a respectiva formação; o estudo sobre as práticas reais dos/as discentes e as suas experiências. Nessa perspectiva, para ela, a formação de docente é um ato caracterizado pelo seu valor transformador, com a qual as instituições formadoras se propõem transformar os indivíduos, adotando a mudança como eixo de referência para a sua transformação. O aprender, no processo formativo, adquire sentido para o indivíduo se os saberes corresponderem às suas expectativas, às suas referências, à sua concepção da vida, à sua relação com os outros, à imagem que tem de si próprio e aquela que quer dar aos outros (ALMEIDA, 2007).

Diante do contextualizado, a formação não é apenas uma responsabilidade das instituições de formação e dos formadores, mas, sobretudo, uma responsabilidade individual, por ser um ato livremente imaginado, desejado, procurado e realizado através de meios que são oferecidos ou que o próprio procura (FERRY, 2004). Neste sentido, a formação é apreendida como um processo que permite, por um lado, o desenvolvimento pessoal, e por outro, como consequência deste que abre portas, para o seu desenvolvimento profissional. A formação é um investimento intimamente ligado ao significado que o sujeito concede à sua dinâmica de mudança. Deste modo, em face de predisposição do sujeito para o ato formativo e o reconhecimento da sua importância no e para o trabalho concreto, a formação forma-se num contexto de envolvimento e de construção de identidade profissional.

Deste modo, tal como refere, a formação de docente representa, também, a construção da identidade.

A identidade não é um dado imutável. Nem externo, que possa ser adquirido. Mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado. A profissão de professor, como as demais, emerge em dado contexto e momento históricos, como resposta a necessidades que estão postas pelas sociedades, adquirindo estatuto de legalidade. Assim, algumas profissões deixaram de existir e outras surgiram nos tempos atuais. Outras adquirem tal poder legal que se cristalizam a ponto de permanecerem com práticas altamente formalizadas e significados burocráticos. Outras não chegam a desaparecer, mas se transformam adquirindo novas características para responderem a novas demandas da sociedade. Este é o caso da profissão do professor (PIMENTA, 2009, p. 18).

Promover um trabalho de sensibilização que propicie mudanças ao nível de atitudes, das práticas, das metodologias e de instrumentos, que permita o reconhecimento da necessidade de mudar e da vontade de mudar é reconhecido como um ato de formação de formadores, porquanto, dela depende a preparação dos indivíduos para ingressarem nas instituições de formação social. Salientamos, assim, que a identidade profissional

[...] se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. [...] constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto atore autor, confere à atividade decente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas

representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos (PIMENTA, 2009, p. 19).

De acordo com Pimenta (2009) e Almeida (2007), a formação de docente deve constituir, à partida, um grande desafio para a sociedade, pois dela depende a preparação adequada dos sujeitos para enfrentar os desafios e as exigências impostas pela sociedade. Por esse motivo, a formação de docente constitui um dos aspectos essenciais de qualquer sistema educacional ou reforma educativa.

Neste sentido, dado o peso que lhe é conferida, é importante que o seu desenvolvimento se realize de maneira consciente e responsável, pelos intervenientes do processo (formador, formando, instituição), e que seja entendida como uma interatividade² entre o formador e o formando, com vontade explícita de ambos e concretizada com uma intenção de mudança, num contexto institucional e organizado.

Deste modo, nos ajuda a pensar que a formação de docente é entendida como uma atividade que deve ser abrangente e integradora, e que deve envolver não só a formação inicial nas instituições superiores de educação, mas todas as características e prestezas nas quais os/as docentes (individualmente ou em grupo) se implicam, de forma sistemática e organizada, para adquirir conhecimentos e destrezas, e desenvolver competências e habilidades profissionais.

Assim, o processo de formação do docente implica, por um lado, uma aquisição de conhecimentos e desenvolvimento de competências – saberes da docência (formação inicial) e, por outro, um enriquecimento/aperfeiçoamento profissional e um desenvolvimento dos saberes da docência (formação continuada). A formação inicial e a formação continuada, dessa forma, são vistas como etapas, o início e o crescimento pessoal e profissional do docente em um mesmo processo de desenvolvimento profissional.

Dessa forma, a formação de docente, na sua fase final, procura desenvolver nos formandos um conjunto de destrezas, atitudes e saberes da docência ‘essenciais’ para o exercício dos primeiros passos na profissão docente, constituindo-se num referencial importante para o desempenho profissional e para o

² Cf. Araújo (2013).

desenvolvimento pessoal. No entanto, de acordo com Marcelo (1992), essa é uma das fases do “aprender a ensinar”, que merece o devido acompanhamento das instituições de formação. Para tal, a formação de docente deve ser constituída de forma dinâmica, encorajando a partilha de conhecimentos profissionais, valorizando-se experiências significativas, no percurso individual e coletivo, e deve organizar-se no sentido de conduzir as mudanças das estratégias e das práticas dos/as docentes.

Por sua vez, Pimenta (2009, p. 28) considera também que o processo de formação inicial

[...] poderá contribuir não apenas colocando à disposição dos alunos as pesquisas sobre a atividade docente escolar (configurando a pesquisa como *princípio cognitivo* de compreensão da realidade), mas procurando desenvolver com eles pesquisas da realidade escolar, com o objetivo de instrumentalizá-los para a atitude de pesquisar nas suas atividades docentes. Ou seja, trabalhando a pesquisa como *princípio formativo* na docência (grifo da autora).

A perspectiva de uma formação, a partir do princípio formativo trabalhado na/da pesquisa, possibilita a construção de conhecimento, através de conhecer diretamente a realidade escolar, e não a transmissão, que se utiliza de questionamentos, favorecendo a participação e possibilitando uma articulação entre a realidade e as teorias da formação. Ao compreender a realidade, gera uma conduta que poderá estimular o sujeito da reflexão, denominado docente reflexivo.

Este é o espírito que deve fortificar na formação de docentes, embasado na importância do triplo movimento sugerido por Schön – reflexão constante da prática – reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação - enquanto constituinte do professor compreendido como profissional autônomo (relativamente autônomo) (PIMENTA, 2009, p. 29).

Neste sentido, Schön (1992) salienta que a prática de reflexão constitui um dos dispositivos de formação susceptíveis que favorecer a tomada de consciência e de transformar a prática. No entanto, ela deve ser desenvolvida de modo que o sujeito assuma a sua própria ação, o seu próprio funcionamento mental, como objeto da sua análise, na tentativa de perceber e compreender o seu próprio modo de pensar e de agir.

Assim, Schön (1992), percebendo a importância da reflexão na vida do/a docente, chama a atenção, não só dos formadores, mas também da instituição

formadora, para a necessidade de se criarem condições que favoreçam o desenvolvimento de práticas reflexivas, tal como afirma:

os responsáveis escolares que queiram encorajar os professores a tornarem-se profissionais reflexivos devem tentar criar espaços de liberdade tranquila onde a reflexão-na-ação seja possível. Estes dois aspectos-aprender a ouvir os alunos e aprender a fazer da escola um lugar no qual seja possível ouvir os alunos – devem ser olhados como inseparáveis (SCHÖN, 1992, p. 87).

Nóvoa (1992), de acordo com Pimenta (2009), também propõe a formação de docente numa perspectiva que denomina crítico-reflexivo,

que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de formação autoparticipada (1992:25). Daí considerar três processos na formação docente: *produzir a vida do professor* (desenvolvimento pessoal), *produzir a profissão docente* (desenvolvimento profissional), *produzir a escola* (desenvolvimento organizacional) (PIMENTA, 2009, p. 29, grifo da autora).

O conhecimento da e/ou na ação (conhecimento técnico ou solução de problemas) é a componente inteligente que orienta a atividade humana e que se manifesta no “saber-fazer”, porque na ação prática não há apenas um conhecimento implícito, ela exige a mobilização de conhecimentos, competências e habilidades diversas (TARDIF, 2008). Neste sentido, Perrenoud (2000) sublinha que a formação deve estar orientada para o desenvolvimento de um conjunto diversificado de conhecimentos da profissão, de esquemas da ação e de posturas que são mobilizados no exercício profissional.

Sem se alongar nas considerações desse autor sobre a formação de docentes, destaca que a formação na perspectiva reflexiva se entrelaça em duas expectativas:

- 1) por um lado, a prática reflexiva espontânea de todo ser humano que enfrenta um obstáculo, um problema, uma decisão a tomar, um fracasso ou qualquer resistência do real ao seu pensamento ou à sua ação (p. 10);
- 2) por outro lado, prática reflexiva metódica e coletiva que os profissionais usam durante o tempo em que os objetivos postos não são atingidos (p. 10).

Na primeira expectativa, Perrenoud (1999) afirma que é

um sentimento de fracasso, de impotência, de desconforto, de sofrimento desencadeia uma reflexão espontânea para todo ser humano e também para o profissional. Mas esse último também reflete quando está bem, uma vez que haver-se com situações desconfortáveis não é seu único motor: sua reflexão é alimentada também pela vontade de fazer seu trabalho de modo mais eficaz e ao mesmo tempo o mais próximo possível de sua ética (p. 10).

A outra expectativa, e muito importante segundo o teórico, é que

[...] um profissional reflexivo aceita fazer parte do problema. Reflete sobre sua própria relação com o saber, com as pessoas, o poder, as instituições, as tecnologias, o tempo que passa, a cooperação, tanto quanto sobre o modo de superar as limitações ou de tornar seus gestos técnicos mais eficazes (PERRENOUD, 1999, p. 11).

Neste sentido, e concordando com os teóricos que fundamentaram essa discussão, a formação envolve um processo, o de autoformação dos professores, a partir da reelaboração constante dos saberes que realizam em sua prática, confrontando suas experiências nos contextos escolares (PIMENTA, 2009, p. 30). Deste modo, a formação de docentes não se reduz somente à aquisição de competências técnicas ou à determinação de relações interpessoais, na medida em que o contexto de ensino, a sala de aula, envolve, além destes domínios, a compreensão e a emoção.

1.2 A Formação Continuada de docentes

No nosso país, a formação continuada é consagrada como um direito de todos os/as docentes, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Nº 9,394/96, através dos artigos 61, 63, 67, 70 e 87, contemplando a articulação entre a formação e o desenvolvimento profissional dos/as docentes. A formação continuada tornar-se-á condição de progressão na carreira, em que se estabelece o ordenamento jurídico da formação dos/as docentes do ensino básico e médio e se reconhece a importância da formação continuada para as competências científicas e pedagógicas dos/as docentes.

Definidos como prioridade, os programas de formação continuada, [...], foram concebidos como mecanismos fundamentais para promover mudanças efetivas tanto na qualificação dos profissionais do ensino quanto nos processos de aprendizagem. Também no

Plano Nacional de Educação encontram-se referências para a criação de um sistema de educação continuada, associado à avaliação do desempenho e à valorização salarial dos docentes (FREITAS, 2006, p. 34).

Estudos recentes, como Freitas (2006), Silva e Santiago (1997), Souza (2009), mostram que na última década houve um número sem precedente de ações governamentais legislativa, regulatórias, ou outras dirigidas à educação dos/as docentes. Apesar de suas formas diferentes, a impressão geral é de que mais atenção política foi dada à educação dos/as docentes nas décadas de 80 e 90 do que nas centenas de anos de história que a precederam (FREITAS, 2006; SILVA, 2006), e que a maior parte dessas ações enfocou a qualidade.

Ressaltamos, ainda, que houve, no final do século passado, uma preocupação em criar estruturas institucionais que pudessem fornecer o grande número de docentes exigido pela obrigatoriedade do ensino nas escolas primárias. À medida que o fim do século se aproximava, expectativas cada vez maiores foram criadas a respeito do que os/as docentes deveriam saber e ser capazes de fazer no momento de sua qualificação.

Toda essa consolidação da formação continuada foi atingida mediante as discussões, debates e confrontos ideológicos travados entre 1920 e 1937,

pelos intelectuais que expressavam o desejo de construir a nação brasileira em bases urbano-industriais democráticas. Sugestivamente chamados de “profissionais da educação”, os pioneiros da Escola Nova propuseram a elaboração de uma política educacional voltada especificamente para a preparação profissional dos professores (FREITAS, 2006, p. 34).

Para concretizar essas reflexões sobre o caminho percorrido da formação continuada trazemos, ainda, as colocações de Silva (2006), em que a formação continuada de docentes no Brasil possui uma

trajetória histórica e sócioepistemológica, marcada por diferentes tendências, que não se constituíram a priori, mas que vêm emergindo das diferentes concepções de educação e sociedade presentes na realidade brasileira, já que entendemos que todo e qualquer processo situa-se historicamente no contexto em que está inserido política e culturalmente (p. 98).

Diante do colocado, e de acordo com Freitas,

a ênfase na formação continuada de professores é fruto, portanto da pressão e da luta dos profissionais da área e dos movimentos sociais em geral quanto da racionalidade econômica que reivindicam a eficiência do ensino público, haja vista as mudanças em cursos no cenário global [...]. Esses eixos de pressão, ancorados em uma complexa correlação de forças no espaço político, econômico, social e cultural, determinam distintas concepções no papel e na natureza dos programas de formação continuada (2006, p. 35).

Concordando com o autor, trazemos a colocação de Nóvoa (1992, p. 28-29) em que qualquer formação tem como ponto de partida a necessidade de mudança,

a formação não se faz “antes” da mudança, faz-se “durante”, produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola”, e por isso “deve ser encarada como um processo permanente, integrado no dia a dia dos professores e das escolas.

Por seu turno, a institucionalização da formação continuada de docentes é consignada por algumas concepções metodológicas em suas propostas. A formação, tanto inicial, conforme destacado anteriormente, como a continuada, é entendida como a preparação profissional do sujeito em um determinado campo de, e para o, exercício da atividade profissional, desenvolvida por uma instituição autorizada.

Algumas propostas, para a formação continuada de docente, foram formuladas a partir de algumas perspectivas. Dentre estas perspectivas, destacamos, inicialmente, a que se organiza em torno dos saberes disciplinares e dos saberes pedagógicos.

Nesse caso, o professor é visto como agente transmissor de informações, necessitando, então, dominar os conteúdos e técnicas adequadas de transmissão. O papel da formação consistiria em suprir as carências e/ou deficiências na formação inicial dos docentes. Uma formação comumente percebida com “reciclagem” ou treinamento, excluindo qualquer consideração sobre o saber dos professores (FREITAS, 2006, p. 35).

Esse tipo de formação continuada acaba funcionando como bolsões na vida profissional do/a docente, momento isolados e individualizados de uma trajetória, um produto acabado em um momento ou período acabado, contrariando a idéia de formação permanente como um processo que compreende toda a trajetória e

vida pessoal e profissional do/a docente [...]. A proposta dos/as multiplicadores enquadra-se perfeitamente na lógica da racionalização e otimização das estruturas de ensino, tão comum a uma visão produtivista da gestão da educação [...]. O conhecimento é visto aqui como o mero repasse de idéias [...]. Não se forma o/a professor/a reflexivo/a, capaz de problematizar a sua prática, transformando-a (LEÃO, 1998, p. 502 apud FREITAS, 2006, p. 36).

A segunda proposta é voltada para a orientação crítico-reflexiva. De acordo com Silva (2006), essa proposta vem sendo a perspectiva mais adequada em alguns estudos (CARVALHO; SIMÕES, 1999; ALMEIDA, 2002; SILVA, 2002; PORTO, 2000) para a formação continuada.

A perspectiva crítico-reflexiva concebe a formação continuada como um

processo contínuo e permanente de desenvolvimento profissional do professor, no qual a formação inicial e continuada é concebida de forma interarticulada, em que a primeira corresponde ao período de aprendizagem nas instituições formadoras e a segunda diz respeito à aprendizagem dos professores que estejam no exercício da profissão, mediante ações dentro e fora das escolas, denominado pelo Ministério da Educação (MEC) de formação permanente [...] (SILVA, 2006 p. 100).

Nessa perspectiva, a formação continuada de docentes, com base em Silva (2006, p. 100),

deve incentivar a sua apropriação do saber rumo a autonomia, levar a uma prática crítico-reflexiva, abrangendo a vida cotidiana da escola e o saber derivado da experiência docente. Assim, o conceito de formação continuada de professores deve estabelecer de forma interligada:

(1) a socialização do conhecimento produzido pela humanidade; (2) as diferentes áreas de atuação; (3) a relação ação-reflexão-ação; (4) o envolvimento do professor em planos sistemáticos de estudo individual ou coletivo; (5) as necessidades concretas da escola e dos seus profissionais; (6) a valorização da experiência do profissional; (7) A continuidade e a amplitude das ações empreendidas; (8) A explicitação das diferentes políticas para a educação pública; (9) O compromisso com a mudança; (10) O trabalho coletivo; (11) A associação com a pesquisa científica desenvolvida em diferentes campos do saber (ALVES, 1995 apud SILVA, 2006, p. 100).

A terceira, e última, proposta salientada que trazemos para esta discussão sobre a formação continuada de docentes prioriza os “treinamentos atitudinais” (KRAMER, 1989 apud FREITAS, 2006). Segundo Freitas (2006, p. 36), essa

perspectiva tem como objetivo final a “mudança de comportamento e valores por meio de técnicas, exercícios e dinâmicas grupais que enfatizam aspectos sócio-afetivos”.

O auto, ainda, ressalta, que nessa perspectiva o que advém é

os chamados “laboratórios de sensibilidade”, os estudos de casos para efeitos de “demonstração”, as “oficinas”. A intenção é criar um “clima” de relaxamentos, congraçamento e cooperação. Esfera dos “saberes” fica praticamente excluída, já que a questão é apelar para um modelo ideal de “bom professor”, capaz de fazer uso de sua criatividade na resolução dos problemas escolares (FREITAS, 2006, p. 36).

Assim, nessa perspectiva, a formação continuada de docentes é pensada como acúmulo de conhecimentos que poderão contribuir na constituição dos saberes experienciais para serem aproveitados, ou melhor, aplicados posteriormente na prática à resolução dos problemas; esta perspectiva pode ser condizente com uma proposta de formação na lógica da racionalidade técnica, em que esses conhecimentos fazem parte de um conjunto de fatos, regras e procedimentos que se aplicam aos problemas instrumentais, em que a lógica da prática é considerada como “[...] um processo de preparação técnica, que permite compreender o funcionamento das regras e das técnicas no mundo real da sala de aula e desenvolver as competências profissionais exigidas pela sua aplicação eficaz” (IMBERNÓN, 2004, p. 108).

Entendemos que a meta dessa proposta para a formação continuada de docentes é que os mesmos saiam preparados, em níveis de profundidade e competências crescentes, tanto na pesquisa educacional quanto no exercício profissional de alto nível, para responder às exigências das diferentes instituições educativas.

Bem sabemos que a formação continuada propicia o desenvolvimento profissional seja para enfatizar os aspectos sócio-afetivos, enfatizar a reflexão sobre a própria prática e enfatizar a superação de carências e/ou lacunas deixadas na formação inicial, mas para isso é preciso que estas propostas considerem, para que o/a docente venha a cumprir seu papel, os saberes já constituídos dos/as docentes e as especificidades de suas práticas pedagógicas. A este respeito, Tardif (2008) afirma:

Tanto em suas bases teóricas quanto em suas conseqüências práticas, os conhecimentos profissionais são evolutivos e progressivos e necessitam, por conseguinte, de uma formação continuada e continuada. Os profissionais devem, assim, autoformar-se e reciclar-se através de diferentes meios, após seus estudos universitários iniciais. Desse ponto de vista, a formação profissional ocupa, em princípio, uma boa parte da carreira e os conhecimentos profissionais partilham com os conhecimentos científicos e técnicos a propriedade de serem revisáveis, criticáveis e passíveis de aperfeiçoamento (TARDIF, 2008, p. 249).

A formação continuada é percebida como um processo contínuo e permanente destinado a aperfeiçoar o desenvolvimento profissional do/a docente e, deste modo, vivida e sentida como um projeto em ato, vivendo ao ritmo da situação que o faz viver.

1.3 A Formação continuada a distância

A atividade docente, contudo, é estruturada por diversos e diferentes fatores interligados, em que cada vez mais, os/as docentes são solicitados a serem crítico-reflexivos das suas práticas docentes, autônomos, criativos, mediadores da prática didático-pedagógica com capacidade de discernimento na escolha de técnica e métodos de ensino e de tendências conceituais no seu campo de especialização. Em resumo, são solicitados a buscar e executar novas maneiras de ensinar, de avaliar e de se relacionar com os/as discentes e a comunidade educacional, rompendo com as formas mais convencionais da atividade.

Então, pensar a formação continuada de docente para o ato de ser educador numa sociedade globalizada e mediada pelas tecnologias da informação e comunicação requer uma adequação dos métodos e processos de ensino e aprendizagem utilizados pelas instituições formadoras desses profissionais, permitindo que os mesmos experimentem situações reais de autonomia na construção de suas aprendizagens, para que sejam capazes de mudar, significativamente as práticas docentes.

Diante dessa realidade e das pressões que a formação continuada de docente vem atingindo nas últimas décadas, surge a necessidade de repensar as propostas de estruturação e oferta para e da capacitação desse profissional. Para tanto, entram em cena, para integrar e a reorganizar a estrutura da formação

continuada, as atuais tecnologias da informação e comunicação. Elas são integradas com propostas que possibilitem uma maior inovação dos processos educativos das instituições de ensino, sobretudo nos tempos atuais em que tudo gira em torno das atuais TIC.

De acordo com Imbernón (2010, p. 40), essa perspectiva da formação continuada de docente deve “potencializar uma nova cultura formadora, que gere novos processos na teoria e na prática da formação, introduzindo-nos em novas perspectivas e metodologias”. Com as possibilidades de presença, as TIC têm sido investidas de sentidos múltiplos, que vão da alternativa de ultrapassagem dos limites postos pelas ‘velhas tecnologias’, representadas principalmente por quadro-de-giz e materiais impressos, à resposta para os mais diversos campos educacionais, como é o caso para contribuir na formação continuada em que, como já foi comentado nesse capítulo, o projeto, o desenvolvimento e a implementação dos novos modelos de formação requer a formulação de novos conceitos, metodologias e estratégias formativas que vão além da formação nas instituições de formação de docentes.

Destacamos que pesquisadores como Prado e Almeida (2007), Alava (2002), Silva e Santos (2006) abordam, entre outras questões, aspectos referentes à formação, à organização e ao oferecimento de cursos à distância, ressaltando quais aspectos devem ser apreciados para que se tenha uma formação contextualizada ao ambiente sociocultural e ao campo de atuação dos/as docentes que estão sendo formados.

A disseminação do uso das tecnologias de informação e comunicação em diferentes ramos da atividade humana, bem como sua integração às facilidades da telecomunicações, evidenciou possibilidades de ampliar o acesso à formação continuada e o desenvolvimento colaborativo de pesquisas científicas. Mais importante do que a ampliação de possibilidades, a incorporação à EaD de diferentes recursos tecnológicos, e, especialmente das tecnologias de informação e comunicação - TIC, a partir das potencialidades e características que lhe são inerentes, apresenta-se como estratégia para democratizar e elevar o padrão de qualidade da formação de profissionais e a melhoria de qualidade da educação brasileira (ALMEIDA, s/d).

Conforme, ainda, as discussões propostas por Prado e Almeida (2007), a Educação a Distância se fundamenta em princípios educacionais, que privilegiam aspectos inerentes à

[...] (re)construção do conhecimento, a autoria, a produção de conhecimento em colaboração com os pares e a aprendizagem significativa do aluno, requer uma maneira bastante peculiar de conceber o planejamento, a organização das informações, as interações e a mediação pedagógica (PRADO; ALMEIDA, 2007, p. 67).

Nessa perspectiva, Postman (1994, p. 29) afirma que

as novas tecnologias alteram a estrutura de nossos interesses: as coisas sobre as quais pensamos. Alteram o caráter de nossos símbolos: as coisas com que pensamos. E alteram a natureza da comunidade: a arena na qual os pensamentos se desenvolvem.

Ainda, sobre o assunto, Lévy (1999) destaca que as tecnologias tecem uma inteligência coletiva, uma nova maneira de pensar, estruturada pela interação em rede. E as atuais tecnologias conferem aos usuários autonomia na formação de seu próprio saber. O autor esclarece, ainda, que

a grande questão da cibercultura, tanto no plano de redução dos custos como no do acesso de todos à educação, não é tanto a passagem do 'presencial' ao a 'distância', nem do escrito e do oral tradicional à 'multimídia'. É a transição de uma educação e uma formação estritamente institucionalizadas (a escola, a universidade) para uma situação de troca generalizada dos saberes, o ensino da sociedade por ela mesma, de reconhecimento autogerenciado, móvel e contextual das competências (LÉVY, 1999, p. 172).

Assim, pensar na formação continuada a distância envolve que a nova educação deve preferir a imagem livre de espaços de conhecimentos emergentes, abertos, contínuos, em fluxo, não-lineares reorganizando de acordo com os objetivos ou os contextos, nos quais cada um ocupa uma posição singular e evolutiva (PONS, 1998).

Para esse contexto, Prado e Silva (2009, p. 63) ressaltam que é

[...] importante que o processo de formação considere os aspectos que emergem e se desenvolvem [...], favorecendo [...] a reflexão sobre a própria prática para compreendê-la e, possivelmente, reconstruí-la. Neste sentido, para desenvolver a formação reflexiva e contextualizada da escola como um todo, os ambientes virtuais de aprendizagem tem sido uma possibilidade interessante para a viabilização dessa abordagem.

A partir das colocações, a formação continuada a distância não vem assumir um caráter emergencial, com o intuito de atingir altos índices de universalização do ensino ou de formar urgentemente determinados grupos profissionais. Assim, pensamos, por ora, que o oferecimento da formação através da educação a distância pode propiciar a formação continuada de docentes por conta de suas especificidades metodológicas e de seu alcance e penetração, permitindo que universidades e formadores acadêmicos cheguem até espaços em que antes não chegavam, por questões de temporalidade e espacialidade. O tempo e o lugar para se prover o conhecimento não mais se restringirá à hora-aula no espaço educacional. É preciso que reflitamos sobre isso, pois, mais que uma mudança de meios, a educação mediada pela tecnologia da informação e comunicação – computador, conexão, rede, entre outros – representa uma possibilidade de exercício de uma formação diferenciada, cujas bases são o aprender a aprender, os pensamentos autônomos, críticos e criativos e a aplicação prática dos conhecimentos como componente indispensáveis da aprendizagem.

Para encerramos essa discussão, acreditamos, ainda, na possibilidade que a EAD traz para o acesso dos/as docentes dispostos a participar dessa formação tendo acesso a instituições com tradição em ensino e pesquisa situadas em pontos diversos do Brasil, onde se encontram os acadêmicos mais reconhecidos e onde se dá a produção científica de maior impacto no país.

CAPÍTULO 2 SABERES DOCENTES NA AÇÃO DOCENTE E NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

No que diz respeito ao objeto desse estudo, que se inscreve em uma problemática relacionada à modalidade Educação a Distância, mediada por um ambiente virtual de ensino e aprendizagem (AVEA), e a Formação Continuada de docentes, torna-se necessário um estudo sobre quais saberes docentes são demandados nesse contexto.

Bem, o trabalho docente exige dos/as docentes saberes constituídos dos seus conhecimentos, competências, habilidades e técnicas, que atendam à dinamicidade da realidade escolar.

Diante disto, e como colocamos anteriormente na nossa introdução, conversaremos, inicialmente, com alguns teóricos que estudaram os saberes docentes, dentre eles, e como principal opção para o entendimento do saber docente, discutiremos na perspectiva de Maurice Tardif, para posteriormente, analisar os saberes mobilizados na educação a distância.

2.1 Concepções iniciais sobre o saberes docentes

A questão do saberes docentes se apresenta com diferentes especificidades, em decorrência da influência da literatura internacional (TARDIF, 1991; TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991; TARDIF; LESSARD; GAUTHIER, 2001; NÓVOA, 1995) e de pesquisas brasileiras (FREIRE, 1996; PIMENTA, 1994; 2009), que, de uma forma geral, passaram a apreciar o docente como um profissional que adquire e desenvolve conhecimentos, competências e habilidades a partir da prática e no confronto com as condições da profissão.

Destacamos, novamente, que a prática principal aqui citada é vista a partir da defendida por Tardif (2008, p. 255), que se fundamenta em sua “epistemologia da prática profissional”, onde a define como “o *estudo do conjunto de saberes utilizados realmente* pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar *todas as suas tarefas*” (grifos do autor).

Discutir a questão dos saberes docentes não é algo inédito, como verificado anteriormente, já que vêm sendo pesquisados através de discussões com algumas temáticas, como a formação de professores, a prática docente, a relação teoria-

prática no processo ensino-aprendizagem, entre outras, e em contextos diferenciados, em que a escola não é mais tida como “espaço” privilegiado para a transmissão do saber pelo/a docente. Na atualidade temos outros espaços para a transmissão do saber, como por exemplo, os AVEA.

Abordamos essa reflexão sobre saber docente a partir das colocações de Tardif (2008, p. 10), quando ele diz que “a questão do saberes dos professores não pode ser separada das outras dimensões do ensino, nem do estudo do trabalho realizado diariamente pelos professores de profissão, de maneira mais específica”. Destacaremos, também, reflexões sobre essa questão nas percepções de Freire (1996) e Pimenta (2009), melhor detalhadas nos próximos parágrafos.

Tardif (2008, p. 36) esclarece que o saber docente é “um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experiências”. Como se trata dos saberes docentes realmente se faz postular as perspectivas de Tardif (2008) em sintonia com a prática docente; faremos isso mais a seguir.

Na perspectiva dos saberes docentes, em nossa realidade brasileira, Pimenta (1994) estudou a partir do repensar a formação inicial e continuada mediante a análise das práticas pedagógicas e docentes para a gestão da identidade profissional docente, tendo “a identidade profissional do professor, [...] como um de seus aspectos a questão dos saberes que configuram a docência” (PIMENTA, 2009, p. 16), destacando que se revelou como uma demanda importante nos anos 90, tal como experimentado pela autora no ensino de didática nos cursos de licenciatura:

Na licenciatura, meus alunos são originados dos diferentes Institutos e Faculdades da USP: Letras, Física, Filosofia, História, Educação Física, Matemática, Ciências Sociais, Artes Plásticas, Química... juntos! O que nos coloca constantemente como desafio trabalhar com suas diferentes linguagens, discursos e representações. Suas descrenças (em relação ao curso, à profissão, às suas escolhas profissionais, à didática). Suas crenças (a uma didática prescritiva e de instrumentalização técnica do fazer docente) (PIMENTA, 2009, p. 17).

Pimenta e Anastasiou (2002, p. 71) ressaltam que os saberes docentes “[...] se dirigem às situações de ensinar e com elas dialogam, revendo-se, redirecionando-se, ampliando-se e criando. No entanto, também contribuem para revê-las, direcioná-las, transformá-las”. Essa perspectiva reforça a ideia do saber

docente como dinâmico, articulado, fruto das diversas relações sociais estabelecidas na realização do trabalho docente.

Pimenta (2009) delinea historicamente alguns saberes da formação dos/as docentes, tais como: a experiência; o conhecimento, e; o pedagógico; este é inerente ao relacionamento professor-aluno, a importância do interesse dos alunos, sua motivação e as técnicas de ensinar. Para traçar os saberes inerentes à prática docente, Pimenta (2009) baseia-se em Houssayae (1995) e afirma que “os saberes pedagógicos devem ser construídos a partir das necessidades pedagógicas postas pelo real, para além dos esquemas apriorísticos das ciências da educação” (PIMENTA, 2009, p. 25).

Ressaltamos, ainda, que para a autora o retorno de uma pedagogia autêntica acontecerá a partir do momento em que as ciências da educação incidem a reinventar os saberes docentes a partir da prática social da educação. Pois, “os saberes sobre a educação, sobre a pedagogia não geram os saberes pedagógicos. Estes só se constituem a partir da prática, que os confronta e os reelabora. Mas os práticos não se geram só com o saber da prática” (PIMENTA, 2009, p. 26-27).

Abrimos uma ressalva que, no Brasil, temos inicialmente uma discussão proposta por Freire (1987, p. 33) sobre o saber, em que “só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros”. Nessa perspectiva percebe-se que o ensino só se constitui num processo permanente de aprender. Então, inferimos que o querer aprender, investigar e compreender constitui-se um princípio essencial da ação docente, uma vez que, ao estabelecer uma relação direta com a realidade e com as pessoas, aprendemos.

Essas características do saber, apresentadas pelo teórico, voltadas para um saber de relações, enfatizam que os saberes docentes são aqueles mobilizados pelo/a docente para o desenvolvimento do sujeito, que, consciente de seu papel, constrói a própria autonomia. Essa construção envolve uma dimensão humana relevante, que é a afetividade que se estabelece entre docente e discente e destes com o conhecimento. A ênfase na afetividade dada por Freire não minimiza a importância dos outros saberes; ao contrário, o autor chama atenção para aos demais saberes, de modo que o/a docente tenha como papel fundamental “contribuir positivamente para que o educando vá sendo o artífice de sua formação com ajuda do educador” (1987, p. 78).

Para esse saber, Freire (1996) argumenta a partir do “saber ensinar”; ressaltamos alguns desses saberes, que são: 1) ensinar exige respeito aos saberes dos educandos; 2) ensinar exige estética e ética; 3) ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando; 4) ensinar exige risco, aceitação e rejeição a qualquer forma de discriminação; 5) ensinar exige saber escutar; 6) ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural; dentre outros. Além disso, o autor aborda a questão do saber docente como uma intervenção no meio educacional, e através dessa intervenção, ou prática, o docente vai formando e definindo seu perfil profissional como seus saberes.

Finalizado essa discussão, Tardif (2008, p. 11) aponta que

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

Diante das reflexões, percebemos que o/a docente deve possuir características, conhecimentos, competências e habilidades diferenciadas, que exigem do profissional docente a capacidade de atender às diversidades em sala, e em exigir desse profissional, cada vez mais, saberes para atuar em seu cotidiano, influenciando, assim, em sua identidade do ser docente.

Entendemos que os saberes têm significados e usos particulares para cada docente, já que são levados em conta a identidade, os atores envolvidos no processo da educação e as experiências. Tais saberes apresentam-se necessários para dar conta das realidades que surgem a partir do cotidiano escolar, justificando, dessa forma, as práticas adotadas, como também, os saberes assimilados nas formações.

Nesse sentido, entendemos que os saberes docentes (TARDIF, 2008; FREIRE, 1996; PIMENTA, 2009) “vêm chamando a atenção no seu sentido de (re)construção na relação, em um movimento exterior-interior, do sujeito enquanto indivíduo e coletivo na sociedade (SILVA, 2005, p. 28).

Diante das colocações, ressaltamos que para o presente estudo, mediante ao objeto de estudo, levamos em consideração, principalmente, os pressupostos dos saberes docentes pautados em Tardif (2000; 2008). Segundo Tardif (2008),

podemos dizer que os saberes são originados na articulação entre “o que sabe um ator em atividade” e o “seu próprio saber individual ser”, e tudo isso em seu conjunto, conseqüentemente, e intencionalmente, são resultados dinâmicos nas próprias práticas inseridas no contexto educacional.

De acordo com o autor, classificam-se os saberes docentes em:

- a) saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica) – estão ligados às ciências da educação, destinados à formação dos professores desde teorias a métodos pedagógicos, ou seja, são saberes transmitidos através das instituições de formação de professores;
- b) saberes disciplinares – emergem da tradição cultural e dos grupos que produzem os saberes de cada área. Correspondem aos diversos campos de conhecimento, tais como, Literatura, Geografia, Matemática, entre outros;
- c) saberes curriculares – correspondem aos discursos, objetivos conteúdos e métodos e apresentam-se concretamente em forma de programas escolares, e;
- d) saberes experienciais – saberes próprios do docente e da sua vida educacional, consistem em saberes desenvolvidos em seus trabalhos cotidianos e no conhecimento do seu meio.

Abrindo um parêntese sobre este último saber, observamos que recebeu um grande destaque em estudos³ por estarem ligados não apenas à experiência de vida do/a docente, mas também por constituir a sua identidade, como também diretamente relacionados ao trabalho docente, visto que têm origem na prática cotidiana, no confronto com as condições da profissão. Em síntese, os estudos levam a afirmar que o saber docente é um saber social, plural e fruto de relações estabelecidas pelo sujeito – docente – e seu entorno.

Partindo dos saberes, listados acima, e da confluência entre eles, é que a prática do/a docente adota características particulares, formas que diferenciam um/a docente do outro e, conseqüentemente, também as suas práticas.

³ Cf. Tardif, Lessard e Lahaye, 1991; Tardif, 2008.

Os saberes, na perspectiva “de saber”, “de saber-fazer” e “de saber-ser”, segundo Tardif (2000, 2008), caracterizam a docência por serem, dentre outros aspectos, especializados, adquiridos pela formação, formalizados pelos diplomas, exigindo formação continuada e evoluindo com o tempo. Para o autor, eles são adquiridos e construídos pelos/as docentes, mas só se tornam saberes à medida que forem efetivamente mobilizados para subsidiarem o trabalho docente, sendo assim, submetidos às diversas relações.

Por isso o autor considera que os saberes estão a serviço da ação e nela assumem significados e utilidade, tratando como indissociáveis, apesar de distintos, o elemento profissional, a prática e os saberes, que evoluem e transformam-se entre si.

No entanto, Tardif (2008) chama a atenção para o perigo de se entender o saber docente sobre a visão do mentalismo ou pelo sociologismo. A primeira reduz o saber a processos mentais, tendo como suporte a atividade cognitiva do indivíduo. A segunda trata o saber como produção social em si e por si mesma, independente do contexto, subordinada a mecanismos sociais, exteriores à realidade em questão, eliminando totalmente a contribuição dos sujeitos na construção concreta do saber.

Ao chamar a atenção à visão do mentalismo, reforça a perspectiva social do saber docente, sem perder de vista a dimensão individual. O autor diz que o saber docente é social por ser partilhado por um grupo de agentes que possuem formação em comum, os/as docentes, por exemplo, não sendo definidos por um só docente, e caracterizados por objetos sociais, pois o que e como os/as docentes ensinam evoluem com o tempo e estão em construção ao longo da carreira profissional.

Em relação ao sociologismo, considera que o saber dos/as docentes é uma realidade social que se materializa através da formação profissional, das práticas coletivas, dos programas, das disciplinas etc., que depende de condições concretas para se realizar, apontando a íntima relação do saber docente com o trabalho docente.

Para encerramos essa reflexão, o teórico ressalta que os objetivos do saber docente são sociais, pois estão diretamente relacionados às práticas de docentes e discentes e são legitimados, diretamente, por instituições sociais, como universidades, escolas, entre outras, sendo adquiridos no contexto de uma socialização profissional.

Estudos sobre os saberes docentes são considerados recentes no contexto da pesquisa em educação em comparação a outras questões, que correlacionam o ensino e a docência, como por exemplo, as diferentes performances no ensino, “os processos”, e as diferenças de aprendizagem dos alunos, “os produtos”, dentre outras (SHULMAN, 1986). Eles surgem principalmente a partir da necessidade de se compreender os elementos que caracterizam e compõem o saber fazer do/a docente (TARDIF, 2008). Essa necessidade provoca o surgimento de variadas perspectivas, variados olhares, originando diversificados posicionamentos⁴. São estudos que assinalam a preocupação voltada para compreensão do que é necessário a um/a docente saber e mobilizar para organizar sua prática e produzir a partir dela. Além disso, ressaltam a complexidade da ação docente, que exige a mobilização de vários saberes para sua realização.

Diante desse todo pluralismo de tipologias, que por sua vez ratificam a pluralidade dos saberes do/a docente (TARDIF, 2008), os estudos concretizados por Puentes, Aquino e Neto (2009) são de grande valor para melhor se compreender a temática em questão. Dessa forma, o quadro a seguir foi elaborado, de forma que se apresentam, de maneira sucinta, as contribuições de distintos teóricos que abordam e discutem a temática.

Quadro 01 – A relação dos saberes necessários à docência de acordo com alguns teóricos

Tipologia	Teóricos	Saberes, conhecimentos, competências
Saberes necessários à docência	Freire (1996)	1) ensinar não é transferir conhecimento; 2) ensinar exige rigorosidade metódica; 3) ensinar exige pesquisa; 4) ensinar exige respeito aos saberes dos educandos; 5) ensinar exige criticidade; 6) ensinar exige estética e ética; 7) ensinar exige a corporeificação das palavras pelo exemplo; 8) ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação; 9) ensinar exige reflexão crítica sobre a prática; 10) ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural.
	Pimenta (2009)	1) saberes da experiência; 2) saberes da área do conhecimento específico; 3) saberes pedagógicos; e 4) saberes didáticos.
Conhecimentos necessários	Shulman (2005)	1) conhecimento do conteúdo; 2) conhecimento pedagógico (conhecimento didático geral); 3)

⁴ Perspectiva relacionada à profissionalização do docente, ao agir e ao reconhecimento do docente (TARDIF, 2000; 2008; TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991; PIMENTA, 2009).

à docência		conhecimento do Currículo; 4) conhecimento dos alunos e da aprendizagem; 5) conhecimento dos contextos educativos; 6) conhecimento didático do conteúdo; 7) conhecimento dos objetivos, das finalidades e dos valores educativos.
------------	--	---

Fonte: adaptado de Puentes, Aquino e Neto (2009, p. 169-184).

De acordo com o quadro apresentado, pode-se considerar que independentemente da classificação atribuída aos saberes docentes, todos têm conceitos estritos e confirmados diante de seus estudos, ao pôr em prática no momento de se exercer a docência, bem como compartilham dos três aspectos indispensáveis, mas não suficientes à prática do/a docente, que correspondem ao saber, saber-ser e saber-fazer, lembrando que são expostos na forma de conhecimentos, competências e habilidades.

2.2 Saberes na educação a distância

Os Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância (BRASIL, 2007, p. 07), definem que

não há um modelo único de educação à distância! Os programas podem apresentar diferentes desenhos e múltiplas combinações de linguagens e recursos educacionais e tecnológicos. A **natureza do curso** e as reais **condições do cotidiano** e **necessidades dos estudantes** são os **elementos** que irão definir a melhor **tecnologia e metodologia** a ser utilizada, [...] (grifo nosso).

Em relação à utilização da melhor tecnologia, o referencial destaca:

O uso inovador da tecnologia aplicado à educação, e mais especificamente, à educação a distância deve estar apoiado em uma filosofia de aprendizagem que proporcione aos estudantes a oportunidade de interagir, de desenvolver projetos compartilhados, de reconhecer e respeitar diferentes culturas e de **construir o conhecimento**.

O conhecimento é o que cada sujeito constrói - individual e coletivamente - como produto do processamento, da interpretação, da compreensão da informação. É, portanto, o significado que atribuímos à realidade e como o contextualizamos.

Podemos perceber que, de acordo com os referenciais, a EAD deve estar adequada às novas pedagogias, bem como inovando-se através das atuais TIC para a construção do conhecimento e tornando o processo de ensinar e aprender cada

vez mais aprimorado, assim como a comunicação entre os sujeitos envolvidos através da virtualização, compartilhando simultaneamente as mais diversas sensações e atividades.

Dessa forma, as Instituições de Ensino Superior estão ingressando, cada vez mais, nessa modalidade de ensino, utilizando-se da interação em ambiente virtual de ensino e aprendizagem para ministração de aulas e cursos em EAD. Neste processo de mudança de paradigma educacional, conseqüentemente, os/as docentes também são influenciados, os/as docentes veem suas funções se expandirem, surgindo maiores desafios na atuação, surgindo novos perfis de profissionais; docentes atuando nos mais diversos setores, adquirindo e desenvolvendo novos saberes.

No quadro 02, são apresentadas as principais orientações necessárias para a atuação dos/as docentes na EAD, a partir das orientações dos Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância (BRASIL, 2007).

Quadro 02 – Orientações de atuação de docentes propostas nos referenciais de qualidade para educação superior a distância.

Orientações aos Docentes

Em uma instituição de ensino superior que promova cursos a distância, os professores devem ser capazes de:

- ✓ estabelecer os fundamentos teóricos do projeto;
- ✓ selecionar e preparar todo o conteúdo curricular articulado a procedimentos e atividades pedagógicas;
- ✓ identificar os objetivos referentes a competências cognitivas, habilidades e atitudes;
- ✓ definir bibliografia, videografia, iconografia, audiografia, tanto básicas quanto complementares;
- ✓ elaborar o material didático para programas a distância;
- ✓ realizar a gestão acadêmica do processo de ensino-aprendizagem, em particular motivar, orientar, acompanhar e avaliar os estudantes;
- ✓ avaliar-se continuamente como profissional participante do coletivo de um projeto de ensino superior a distância.

Fonte: Adaptado dos Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância (BRASIL, 2007).

Mediante as reflexões acima, nos questionamos que saberes já vêm sendo mobilizados na educação a distância. Para tanto, iremos tecer algumas considerações sobre os saberes, que são “importantes para o estudo em função do contexto da pesquisa ser caracterizado por AVEA” (SILVA, 2010, p. 70).

É interessante localizarmos e conceituarmos saberes discutidos em alguns estudos, que estejam relacionados às atuais tecnologias da informação e comunicação. Para isso, consideramos alguns estudiosos que têm se dedicado a investigar essa relação.

Considerando este contexto, vimos nos estudos de Silva (2005) dois saberes correspondentes às competências e às habilidades específicas para a atuação na área. Identificamos também no estudo de Grassi (2006) a sugestão de três grandes famílias de competências necessárias para um/a docente atuante na EAD.

Silva (2005) identifica, no exercício docente com o computador, os seguintes saberes:

- a) Saberes informáticos – “correspondem aos saberes sobre as ferramentas dos programas do computador para a construção dos softwares de aula informatizada” (SILVA, 2005, p. 34). Entendemos, também, que esses saberes podem estar relacionados ao uso dos softwares às aulas em ambiente virtuais de aprendizagem;
- b) Saberes didáticos informáticos ou saberes didáticos do uso do computador – “correspondem a forma de aproximar o ensino da aprendizagem através do uso do computador para aplicar conteúdos disciplinares, modelando o software para dar sentido ao conteúdo com os enfoques a fim de focalizar a realidade do aluno usuário ou não do computador” (SILVA, 2005, p. 34).

Seguindo a perspectiva de Silva (2005, p. 34), temos “nesse conjunto, a base conceitual de unidade e de amalgamação dos saberes docentes [...]”, proposto e adaptado para esse estudo.

Fazendo uma rápida reflexão, na perspectiva do saber docente na educação a distância temos a interação. Pensamos a interatividade como um dos saberes importantes nessa modalidade de ensino, mas não é uma “necessidade exclusiva dessa modalidade, o que nos parece é que, com ela este conceito tem um papel primordial, estando num novo conceito trazido pelas novas tecnologias de informação e comunicação, a interatividade” (BEZERRA, 2010, p. 42).

De acordo com as discussões estabelecidas por Araújo (2013, p. 32) sobre interatividade, há duas tendências de caracterização do termo:

uma de cunho mais tecnicista e que se refere à capacidade da máquina, e outra que centra no aspecto relacional, focada no agente humano, na relação estabelecida entre estes, e apesar de pontuarmos sobre ambos, centrar-nos-emos na discussão da interatividade no segundo prisma, que é com o foco na comunicação entre os agentes humanos [..].

E é por essa segunda tendência que seguimos para caracterizar o conceito de interatividade nesse estudo.

Diante dessas famílias de competências, concordamos, mais uma vez, com Bezerra (2010, p. 42), quando diz que

Podemos perceber, as competências pedagógicas fazem parte de uma modelo de educação que não se limita ao modelo virtual. Diante disso passa a ser um desafio para o professor na sociedade atual não apenas adquirir novas competências, mas saber articular as competências pedagógicas com as competências tecnológicas.

CAPÍTULO 3 METODOLOGIA DO ESTUDO

3.1 Opções metodológicas

O delineamento do estudo se deu a partir da busca pelo entendimento de investigar os saberes docentes que envolvem a prática dos/as docentes formadores, tendo a educação a distância como pano de fundo.

Segundo os conceitos da metodologia científica e com a finalidade de melhor compreender as abordagens das propostas de estudo, as pesquisas podem ser classificadas quanto aos objetivos gerais e quanto aos procedimentos técnicos utilizados para a coleta de dados (LAVILLE; DIONNE, 1999). Quanto aos seus objetivos, uma vez que se investigam os saberes docentes mobilizados na formação continuada a distância, este estudo classifica-se como sendo qualitativo.

Segundo Gil (2007), a pesquisa qualitativa tem como objetivo a descoberta de ideias e/ou aprimoramento de intuições. Assim, nosso estudo fundamentou-se como um estudo qualitativo exploratório, pois este tipo de pesquisa busca descrever, estabelecendo, em determinadas situações, relações entre variáveis, que considera o sujeito como objeto “puramente natural, [...] aspectos relacionados com sua condição específica de sujeito” (SEVERINO, 2007, p. 118).

Neste contexto, delineamos como objetivo deste estudo,

- Analisar as concepções dos docentes formadores do ensino superior sobre os saberes docentes mobilizados na formação continuada de docentes na Educação a Distância.

E para atingir tal objetivo, temos como objetivos específicos, os seguintes:

- ✓ Identificar os saberes docentes, a partir das concepções dos formadores do ensino superior;
- ✓ Analisar os saberes docentes mobilizados pelos formadores na formação continuada a distância;
- ✓ Caracterizar os saberes docentes, emergentes das concepções dos formadores, durante a ação docente dos mesmos no ambiente virtual de ensino.

Para garantir a viabilidade do estudo elegemos como abordagem metodológica o 'Estudo de Caso', e para a coleta dos dados escolhemos o 'Questionário' e a 'Entrevista', em que o discurso do sujeito da pesquisa e a análise do seu contexto são fundamentais para alcançar os nossos objetivos.

3.1.1 Método – Estudo de Caso

Com base nos procedimentos técnicos utilizados para a coleta de dados, este estudo classifica-se como sendo Estudo de Caso. O Estudo de Caso “[...] é caracterizado pelo estudo profundo e exaustivo de um poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento” (TRIVIÑOS 1987, p. 58). Complementa Triviños (1987, p. 133): “é uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa aprofundadamente”, o que se enquadra perfeitamente no objeto deste estudo.

Destacamos, também, que o Estudo de Caso, com base em Laville e Dionne (1999), possibilita ao pesquisador, ao longo do estudo, uma maior flexibilidade na adaptação dos seus instrumentos, modificar sua abordagem para explorar elementos imprevistos, possibilitando ser mais criativo mais imaginativo.

Para Yin (2005, p. 32), um Estudo de Caso é “uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”.

Assim, tomamos como prioridade uma das três situações apresenta por Yin (2005) nas quais o estudo de caso é indicado, que é quando o caso em estudo é crítico para se testar uma hipótese ou teoria explicitada. Escolhemos o 'Estudo de Caso' como estratégia, por

uma lógica de planejamento (...), uma estratégia que deve ser priorizada quando as circunstâncias e os problemas de pesquisa são apropriados, em vez de um comprometimento ideológico que deve ser seguido não importando quais sejam as circunstâncias (PLATT, 1992 apud YIN, 2005, p. 32).

Podemos perceber que o estudo de caso é uma investigação de situações específicas em determinados contextos. Esta opção de estudo nos ajudou a compreender os saberes docentes mobilizados por formadores atuantes na EAD,

pois procurávamos as concepções dos sujeitos participantes, buscando encontrar interações entre os aspectos relevantes próprios da concepção pessoal voltada para a triangulação entre a formação docente continuada, a educação a distância e os saberes docentes.

3.2 O Campo da pesquisa

O nosso campo de pesquisa foi o Curso de Formação Continuada da Pós-Graduação (Lato Sensu) – Curso de Especialização em Gestão Escolar da Escola de Gestores da Educação Básica da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação – MEC.

Este curso tem como área de conhecimento as Políticas Educacionais e Gestão da Educação. Segundo o Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica, o curso está estruturado em três eixos, vinculados entre si: Direito à Educação e a Função Social da Escola Básica; Políticas de Educação e a Gestão Democrática da Escola; Projeto Político Pedagógico e Práticas Democráticas na Gestão Escolar.

Iniciado no ano de 2007 o curso disponibilizou um quantitativo de 400 vagas, sendo distribuídas em 10 turmas, ou seja, cada turma teria 40 professores em formação (professores-gestores). Os/as docentes destinados a realizarem este curso são Diretores e Vice-diretores das Redes Estaduais e Municipais do Estado de Pernambuco. A primeira turma concluiu suas atividades em 2008. No decorrer, foi realizado o segundo curso com o oferecimento de 600 vagas distribuídas em 10 turmas, encerrando as atividades no segundo semestre de 2012. Ressaltamos que no término deste estudo se encontra em andamento a terceira versão do curso, que teve início em meados de 2013.

O critério de escolha do Curso de Especialização em Gestão Escolar, que servirá como campo empírico, se deu por uma série de razões, a saber:

- Está vinculado à Universidade Federal de Pernambuco, como uma das instituições integrantes responsáveis pela ministração do curso;
- Pela consolidação do curso, já que se encontra preste a realizar a 3ª versão do curso, no período de qualificação desse estudo;

- Por atender dois dos nossos critérios ligados ao objeto do estudo, que é a formação continuada e a educação a distância.

3.3 Os participantes do estudo

Diante desse contexto, a definição dos sujeitos participantes resultou do interesse em realizar um trabalho que permitisse aos docentes trazer uma reflexão sobre o desenvolvimento dos saberes docentes na formação continuada. Deste modo, o estudo sobre desenvolvimento dos saberes docentes na formação continuada implica refletir, fundamentalmente, sobre as concepções, os saberes docentes e as práticas dos formadores.

Acreditamos que as concepções dos sujeitos envolvidos em processos formativos a distância subsidiaram a análise dos dados da pesquisa apresentando características relacionadas aos saberes docentes, que estão implícitos na ministração das práticas pedagógicas do curso de Formação Continuada de Professores.

A seleção dos participantes desenvolveu-se em dois momentos: iniciamos com um contato informal com a secretaria do curso, com o intuito de entrarmos em contatos com os/as docentes formadores do curso. O curso é composto por 70 docentes formadores. Fomos orientadas a conversar com a coordenadora do curso, e assim o fizemos. Após, a conversa com a coordenadora, ficou acertado que a secretaria do curso entraria em contato com os/as docentes, por *email*, solicitando a autorização para repassar os meios de contatos deles. Dos 70 docentes formadores, 11 responderam o *email* se disponibilizando a participar do estudo. A esses, diante do aceite dos mesmos em participar do estudo, iniciamos os contatos através de novos *emails* explicando o objetivo do estudo e o objeto do mesmo. Salientamos que, no *email* seguia, em anexo, o link de um questionário *online* – via *gdoc* – solicitando informações que nos possibilitaram traçar o perfil dos formadores participantes, como poderemos verificar mais adiante, bem como questões relacionadas ao objeto de estudo. Salientamos que dos 11 formadores 08 retornaram o questionário respondido.

O segundo momento foi para a definição dos participantes que iriam participar da entrevista presencial, para o aprofundamento das questões relacionadas aos

saberes docentes, à docência e à educação a distância. Dos 08 docentes 07 aceitaram realizar a entrevista. Tendo em conta que o saber docente mobilizado na prática docente constitui o processo formativo, definiu-se que os/as docentes participantes desse segundo momento seriam os que atendessem aos seguintes critérios: a) disponibilidade e interesse em participar da entrevista, comunicada no questionário; b) respondessem todas as questões do questionário, e; c) o tempo de permanência na docência do ensino superior e na educação a distância, para obter-se perspectivas variadas a partir da experiência pessoal para as questões citadas no início desse parágrafo.

Destacamos que os nomes dos participantes (formadores) foram substituídos por pseudônimos, durante o levantamento dos dados, com o intuito de preservar a identidade dos mesmos. Os/as docentes formadores foram categorizados a partir de alguns aspectos de ordem crescente, como a idade, o tempo na docência e na educação a distância, retiradas dos questionários, apontados a seguir.

3.3.1 Caracterização dos/das docentes do Curso de Especialização em Gestão Escolar

Para caracterizar o perfil destes/as docentes, buscou-se conhecer: o **gênero**; a **idade**; a **formação inicial**; e os **anos de docência**. Os dados obtidos estão apresentados na tabela 01 abaixo:

Tabela 01 – Apresentação e situação ocupacional dos/das docentes

Docente	Sexo	Idade	Formação/Licenciatura	Anos de Docência no En. Superior	Anos de Docência na EAD
P1	M	40-45	Grad. em Ed. Física	10	02
P2	F	40-45	Lic. em Pedagogia	09	03
P3	F	40-45	Lic. em Ed. Física	10	04
P4	F	46-50	Lic. em Pedagogia	12	03
P5	M	46-50	Lic. em Ed. Física	15	05
P6	F	50-55	Grad. em Psicologia	13	01 ½
P7	F	50-55	Lic. em Letras	22	12
P8	M	60-65	Lic. em História	25	05

A formação inicial diversificada se torna um campo fértil, pois em seu conjunto, torna um campo apropriado de contribuições de múltiplas identidades. Destacamos, também, que dois dos/as docentes, P3 e P5, possuem Pós-Graduação Lato Sensu em Educação Física Escolar, no entanto, P5 possui mais de um curso lato sensu em Educação Especial; todos possuem Pós-Graduação Stricto Sensu, a nível de mestrado e doutorado, sendo que os/as docentes P1, P2, P3, P5 e P7 possuem mestrado e doutorado em Educação, P4 possui mestrado em Educação e doutorado em Sociologia, P6 possui mestrado em Psicologia Cognitiva e doutorado em Educação e P8 possui mestrado em História e doutorado em Educação.

Salientamos que o estatuto funcional é permeado pela característica da instituição que está responsável pela ministração do curso, que é possuir em seu quadro docentes formados, em sua maioria, por profissionais efetivos, assim, os/as docentes desenvolvem, além da docência, atividades ligadas à pesquisa (todos), à extensão (P1, P2, P5, P6 e P7), à orientação (P1, P2, P3, P4, P6, P7 e P8) e à assessoria (P6).

Em relação ao tempo de experiência na docência, os dados nos evidenciam o perfil de um profissional já experiente, pois a sua maioria está acima dos 10 anos de profissão, e que traz consigo caminhos diversificados e que funcionam como indicadores no auxílio da formação continuada. Almeida (2007, p. 21) destaca que “a articulação entre a experiência dos especialistas e respectivos pressupostos teórico-metodológicos com o conhecimentos da realidade [...] viabiliza a construção conjunta da concepção e da metodologia da formação”.

Ainda, em relação ao tempo de atuação no ensino superior e à idade de cada professor e na perspectiva de Huberman (1992, p. 41) sobre o ciclo vital dos/as docentes, todos os participantes desta pesquisa, constantes da tabela 01, encaixam-se na 3ª fase da vida profissional. Esta etapa é denominada de experimentação ou diversificação, caracterizando-se pela busca de novos desafios no período compreendido entre sete a vinte e cinco anos de carreira docente. É nela que, geralmente, o/a docente experimenta novas experiências, busca diversificar formas e conteúdos de ensino.

Ainda nessa perspectiva, Cooper (1982) destaca que,

durante essa fase, o professor busca novos estímulos, novas ideias, novos compromissos. Sente a necessidade de se comprometer com projectos de algum significado e envergadura; procura mobilizar esse

sentimento, acabado de adquirir, de eficácia e competência (p. 81, apud HUBERMAN, 1992, p. 41).

Diante dessa colocação e com os dados obtidos no questionário sobre o que levou o/a docente a atuar na EAD, temos as seguintes colocações:

Tabela 02 – Categorização dos aspectos que levaram os/as docentes a atuarem no curso

Aspectos	Docentes
Sociais	P6, P7 e P8
Atualizações da Prática Docente	P1, P3 e P5
Curiosidade/Perfil diferenciado do presencial	P5 e P8
Convite para atuar	P2 e P4

Percebemos através dessa expectativa que desponta como uma possibilidade de renovação de novas práticas docentes, levando-o para uma possível ressignificação do trabalho docente no espaço educacional, e, conseqüentemente, para uma reestruturação do saber docente.

3.3.2 Amostra

Para uma melhor visualização dos dados do perfil dos participantes traçamos essa amostra. Dos 70 docentes formadores do curso, 11 se dispuseram a participar deste estudo, aos quais enviamos o questionário *online gdoc* via *email*.

Quanto ao retorno dos questionários, 08 docentes responderam ao questionário. Percebeu-se que a maioria é composta pelo sexo feminino, conforme gráfico 01:

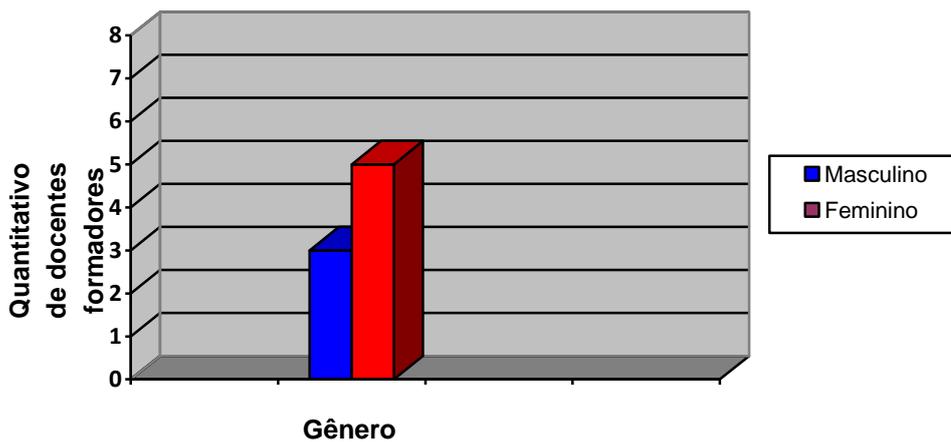


Gráfico 01 – Composição da amostra por gênero.

Quanto à graduação superior, através do gráfico 02 é possível verificar que há uma diversidade na formação superior inicial.

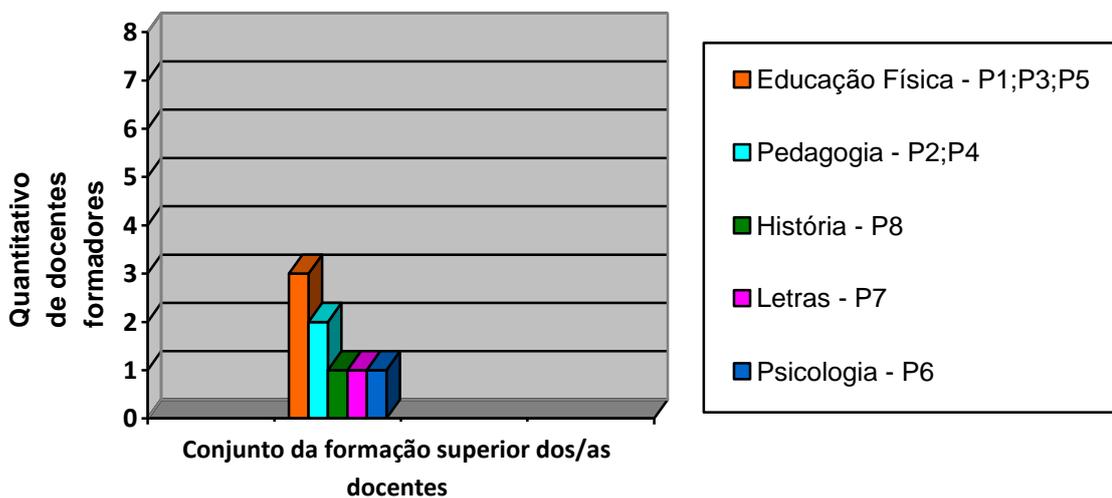


Gráfico 02 – Composição da amostra por graduação.

Quanto as atividades desenvolvidas pelos docentes formadores (no quantitativo de 8 docentes) em suas funções como docentes do ensino superior efetivo:

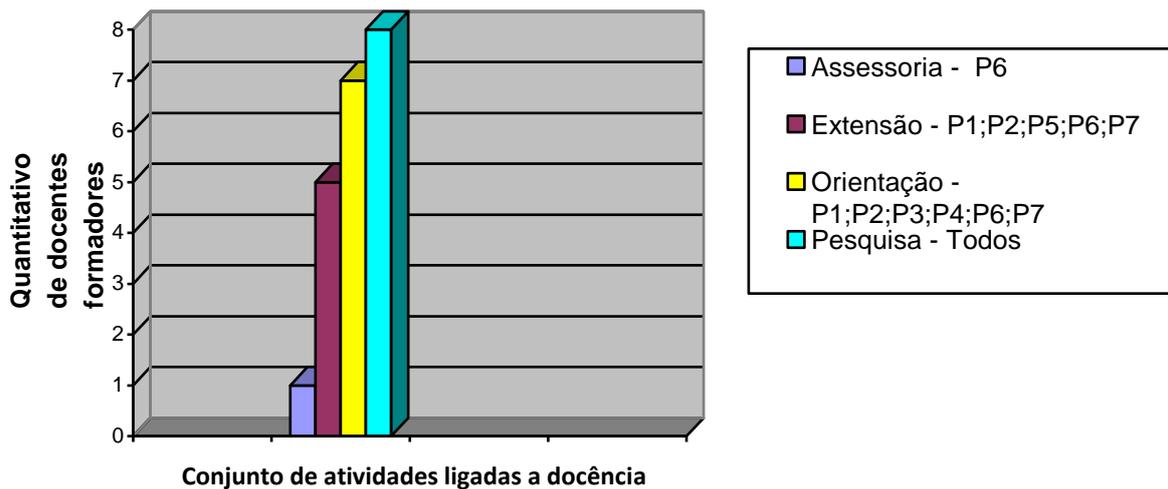


Gráfico 03 – Composição da amostra por atividade docente.

Salientamos que todos estes dados já foram comentados anteriormente, aqui se encontram para uma melhor visualização e compreensão das informações organizadas.

3.4 Recolha dos dados (instrumentos)

A investigação interpretativa emprega diversos métodos de recolha para os dados, dos quais se destacam como formas privilegiadas, a observação, o questionário, a entrevista, entre outras (GUBA; LINCOLN, 1985; LAVILLE; DIONNE, 1999; MARCONI; LAKATOS, 2007).

Para apreendermos a dinâmica dos saberes docentes, a partir das concepções dos formadores participantes, na formação continuada a distância, foram utilizados como métodos de recolhimento: o questionário semiaberto e a entrevista semiestruturada (Anexos 01 e 02), tendo cada um deles diferentes finalidades, com o propósito de se conhecer as suas opiniões relativamente a alguns itens sobre os saberes docentes, a formação continuada e a educação a distância que está sendo desenvolvida, que são dados qualitativos.

Os dados qualitativos são obtidos a partir de ações que comportam com elas intenções e significados. Estas ações ocorrem sempre em situações específicas, num contexto social e histórico e são interpretados profundamente, quer pelos participantes quer pelo investigador (LAVILLE; DIONNE, 1999).

3.4.1 A entrevista

A finalidade da entrevista é a de obter certo tipo de informações que não se podem observar diretamente, como seja sentimentos, pensamentos, intenções e fatos passados (FIORENTINI; LORENZATO, 2006). Permite ainda compreender qual a perspectiva sobre determinado assunto do ponto de vista do entrevistado, levando o investigador a desenvolver uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam o fenômeno em estudo.

Assim, a entrevista é uma ação desenvolvida 'face-a-face', e um dos modos mais eficazes com o qual o investigador obtém informações ou opiniões do participante (LAVILLE; DIONNE, 1999). Para Guba e Lincoln (1985), as entrevistas são conversas intencionais que permitem ao pesquisador e ao sujeito participante moverem-se para trás e para frente no tempo, para reconstruir o passado, interpretar o presente e prever o futuro.

Diante do colocado, definimos este instrumento de coleta de dados por ter entre outras vantagens a de clarear e ajudar a interpretar o sentido das opiniões dos entrevistados, bem como as suas atitudes e concepções. Além disso, Laville e Dionne (1999) apontam vantagens da entrevista de natureza semiestruturada, em que estas podem auxiliar na organização e análise posterior dos dados, diminuindo a dificuldade da categorização dos resultados.

Para este estudo elegemos a entrevista semiestruturada, pois toma por base um guia previamente construído, de acordo com o desenvolvimento da entrevista, podendo-se alterar a ordem das questões e, inclusive, formular novas questões de modo que venha a encorajar o participante a ser expansivo sobre determinado assunto.

Quando utilizada em conjugação com outra técnica, o questionário, por exemplo, permite a validação das respostas e contribui para a sua melhor interpretação, assim como dá a possibilidade ao investigador de esclarecer determinados aspectos ligados ao participante. Neste sentido, Fiorentini e Lorenzato (2006, p. 120) referem:

Além de permitir uma obtenção mais direta e imediata dos dados, serve para aprofundar o estudo, complementando outras técnicas de recolha de dados, de alcance superficial ou genérica como, por exemplo, a observação e o survey com a aplicação de questionários [...] a número de sujeitos.

Neste sentido, o mais importante é pedir esclarecimentos sobre determinadas reflexões, colocações e pontuações expressivas declaradas em outro instrumento de coleta; em outras palavras, o significado daquilo que se transmite é o que mais interessa.

A realização das entrevistas, neste estudo, ocorreu com 03 docentes formadores, nos meses de agosto de 2013, resultante da análise dos questionários, ou seja, a sua estruturação e conteúdo foram decorrentes dos elementos específicos do questionário que necessitaram de algum esclarecimento e/ou aprofundamento.

Os elementos específicos que abordamos na entrevista foram questões ligadas às concepções e perspectivas dos/as docentes, face a sua experiência na formação continuada a distância; face ao ambiente virtual de aprendizagem; face à profissão docente; aos saberes docentes mobilizados e à prática docente no processo formativo. Cada entrevista teve a duração aproximada de 45 minutos.

Em consonância com as ideias básicas de uma entrevista, o instrumento cumpriu os seus objetivos e foi estruturado da seguinte forma conforme quadro 03:

Quadro 03 – Aspectos e seus objetivos abordados na entrevista.

Aspectos	Objetivos	Diretrizes da Entrevista
Ambiente virtual como suporte de ensino-aprendizagem	Identificar o pensamento dos docentes sobre o processo de ensino e aprendizagem desenvolvido no ambiente educacional.	Constatar a importância que os docentes atribuem à educação a distância, através do ambiente virtual.
Recursos tecnológicos para a interação	Conhecer o ponto de vista a respeito das atuais tecnologias de informação e comunicação utilizadas para a interação no ambiente virtual.	Averiguar a importância que os docentes atribuem às atuais tecnologias de informação e comunicação no processo de ensino e aprendizagem.
Atuação da Educação a Distância	Identificar a opinião a respeito da atuação da Educação a distância para formação continuada.	Constatar se os docentes consideram pertinente a atuação da educação a distância para a formação continuada.
Competências ou habilidades	Verificar como os docentes valorizam as competências e habilidades.	Averiguar se os docentes consideram importantes mudanças de suas práticas docentes, com as atuais tecnologias de informação e comunicação.
Motivação e inovação na prática docente	Caracterizar as dinâmicas praticadas nas aulas no ambiente virtual IES pesquisada.	Identificar as atuais práticas docentes.

3.4.2 O questionário

O questionário tem o mesmo propósito da entrevista, mas como as questões estão impressas, “é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma serie ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador” (MARCONI; LAKATOS, 2007, p. 203). Segundo os autores, o questionário representa um instrumento tradicional de coleta de informações utilizado com mais frequência em estudos qualitativos.

Este instrumento, nesse estudo, consistiu numa série de perguntas semiabertas, ou seja, uma forma mista, que algumas questões foram acompanhadas de uma opção fechada de respostas (com alternativas para as respostas), enquanto outras foram abertas (sem alternativas para as respostas), pois foram escolhidas visando o tema do estudo.

Utilizamos esse instrumento por ser fácil de administrar, proporciona respostas diretas sobre informações, quer de fatos, quer de atitudes, e permite a classificação de respostas. E, ressaltamos, também, que utilizamos porque,

[o questionário pode] servir como uma fonte complementar de informações, sobretudo na fase inicial e exploratório da pesquisa, [pois ajuda] a caracterizar e a descrever os sujeitos do estudo, destacando algumas variáveis como; a idade, sexo, estado civil, nível de escolaridade, materiais ou temas preferidas, etc. (FIORENTINI; LORENZATO, 2006, p. 117).

Deste modo, os questionários são particularmente úteis, pois permitem obter respostas a partir de um grupo de participantes, em que, neste sentido, revelam a compreensão do senso comum dos sujeitos.

A aplicação do questionário foi *online (gdoc)* via *email*, que aconteceu em junho 2013 e, lembrando, 08 dos formadores responderam ao questionário, que contemplou informações do perfil, bem como questões para conhecermos as concepções sobre saberes docentes e formação continuada a distância. Detalharemos melhor um pouco mais à frente.

A elaboração do questionário requereu a observância de normas precisas, a fim de aumentar sua eficácia e validade. Em sua organização, levamos em conta o tipo, a ordem, o grupo e a formulação das perguntas, pois exige cuidado na seleção das questões, levando em consideração a sua importância. Isto é, a sua

estruturação considerou condições para a obtenção de informações válidas. Os temas encolhidos estavam de acordo com os objetivos geral e específicos do estudo e em consonância com o problema a investigar. Outro cuidado importante foi a estética do questionário; observamos o tamanho, a facilidade de manipulação, o espaço suficiente para as respostas, e a disposição das questões, de forma a facilitar a computação dos dados.

No preâmbulo do *email*, informamos aos docentes formadores o motivo do estudo realizado e solicitamos aos mesmos a sua participação em responder ao presente instrumento, pois contávamos com suas respostas para o sucesso do estudo, não esquecendo com isso de comunicar aos participantes o caráter do anonimato e confidencialidade dos dados fornecidos.

Como destacamos anteriormente, o questionário foi organizado com questões que inferissem dos/as docentes a sua concepção sobre saberes docentes e a formação continuada a distância, bem como pudéssemos traçar o perfil dos mesmos. Assim, o questionário foi estruturado em três etapas: a primeira a identificar, por variáveis independentes, o sexo, a idade, formação acadêmica, tempo de docência no Ensino Superior, tempo de docência na Educação a Distância, dentre outras (Anexo 01).

Na segunda e terceira etapas, estruturamos o questionário de maneira a identificar aspectos e objetivos das mesmas, com o intuito de conhecer as concepções que envolviam a docência e os saberes docentes e docência e educação a distância, respectivamente (Quadro 04).

Quadro 04 – Aspectos e seus objetivos abordados no questionário para a segunda e terceira etapa.

Aspectos	Objetivos	Questões
2ª Etapa		
Competência e habilidades fundamentais na função da docência	Averiguar o grau de conhecimento sobre esse aspecto, que compõe o saber docente.	1; 2; 5.
Saberes docentes	Analisar as opiniões dos participantes sobre os saberes docentes constatados na literatura.	4; 5; 6; 7.
Docência	Analisar as opiniões dos docentes sobre a sua dedicação ao ensino.	2; 3; 6;7.
3ª Etapa		

Saberes docentes mobilizados na Educação a distância	Identificar se os saberes docentes constatados na literatura são mobilizados na Educação a distância.	2; 3;
Estratégias de ensino na educação a distância	Constatar práticas didático-pedagógicas utilizadas pelos docentes.	1.

Por fim, a coleta dos dados deve ser conduzida, normalmente, próxima ao local e mantida por um certo período de tempo. Tais dados não estão imediatamente acessíveis para análise; necessitam ser processados. Podem assumir a forma de: descrições detalhadas de situações, acontecimentos, pessoas, interações e comportamentos desenvolvidos mediante as experiências, e citações dos intervenientes no estudo sobre as experiências, as atitudes, as convicções e os pensamentos.

Para tanto, é preciso seguir uma organização para a análise dos dados coletados, e essa organização foi estruturada a partir das orientações de Bardin (2009) sobre a “análise de conteúdo”.

3.5 Categorias de análise

A análise dos dados recolhidos na investigação é a etapa crucial para atingir os objetivos previamente delineados, pois é neste momento que a capacidade de reflexão e análise crítica do pesquisador contribui para uma percepção ampliada do objeto a ser investigado. Com base nas ideias de Laville e Dionne (1999), a maior parte dos métodos de análise depende de duas grandes categorias: a análise estatística e a análise de conteúdo.

Em razão da própria natureza desse estudo, fez-se necessário utilizar-se do método de Análise de Conteúdo, para um melhor entendimento dos componentes a serem investigados. Bardin (2009), ao elaborar o seu conceito de análise de conteúdo, nos ajuda a esclarecer melhor este método quando diz que o mesmo é:

um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, [...], que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) das mensagens (p. 42).

Com essa definição, Bardin (2009) caracteriza a análise de conteúdo com algumas peculiaridades essenciais. Assim, podemos identificá-las: primeiro, no que diz respeito a “comunicações”, o papel da análise seria interpretar essas comunicações entre os participantes e através do conteúdo das mensagens emitidas. O método de análise de conteúdo se desenvolveu nestes últimos anos com a finalidade de descrever, sistematicamente, o conteúdo das comunicações, mediante a classificação, em categorias, dos elementos da comunicação. O conteúdo é analisado por meio de categorias sistemáticas previamente determinadas ou não, que podem levar a resultados qualitativos.

Bardin (2009) aponta três fases básicas no trabalho com a análise de conteúdo que são: a PRÉ-ANÁLISE, a DESCRIÇÃO ANALÍTICA e a INTERPRETAÇÃO INFERENCIAL. Ressaltaremos cada etapa fazendo uma associação com a presente investigação, aproveitando deste modelo para desenvolver o nosso trabalho investigativo.

A primeira etapa, PRÉ-ANÁLISE, é simplesmente a organização do material. Por exemplo, estamos realizando um estudo sobre “os saberes docente mobilizados por docentes formadores da formação continuada do ensino superior a distância”. E para encontrar indícios de respostas à nossa problemática, bem como afirmar ou refutar a hipótese do estudo, utilizamos os questionários e as entrevistas com docentes, e assim, coletamos materiais suficientes para a realização da análise de conteúdo. Ressaltamos que, no processo de leitura geral que realizamos com os questionários, Bardin (2009) denomina de procedimento como “flutuante”, formulamos o roteiro de entrevista semiestruturada e nomeamos os/as docentes formadores que participariam da mesma, a ser realizada.

A segunda fase, é a da DESCRIÇÃO ANALÍTICA, ou seja, o material de documentos que constitui os dados, no caso os questionários e as entrevistas, foram sujeitos a um estudo aprofundado, orientado este, em princípio, pela hipótese, pelos objetivos e pelo marco teórico. Os procedimentos, como a codificação e a categorização, são básicos nesta instância da investigação. De toda esta análise concretizada no estudo sobre os saberes docentes mobilizados na formação continuada a distância alcançou-se a categorização das variáveis em estudo, com seus objetivos específicos, procurando em toda categoria o suporte necessário para encontrar resposta para a problemática da investigação.

A terceira etapa é a INTERPRETAÇÃO INFERENCIAL, apoiada nos dados, que se iniciou na etapa da pré-análise, e que alcançou a sua maior intensidade. A reflexão, a intuição, com embasamento nos dados empíricos, estabeleceu relações, que no caso do estudo citado, analisando os instrumentos, podemos chegar a conclusões do tipo de saberes ainda predominante na formação continuada a distância, qual perspectiva que os/as docentes têm em relação à formação continuada na modalidade da educação a distância e que saberes são construídos a partir da atuação dos/as docentes na formação continuada a distância. Na interação dos instrumentos de coleta, que trataram do assunto, aprofundamos a análise, não somente no que estava manifestando, mas sim na tentativa de desvendar o conteúdo latente que eles possuíam. A inferência permite a passagem da descrição à interpretação, enquanto atribuição de sentido às características que foram emergindo dos dados. Com a análise de conteúdo pôde-se utilizar da ferramenta, que constitui um instrumento básico de trabalho, e que aos poucos foi dando divulgação e valor a cada sentido surgido da investigação que se utiliza deste método, proporcionando, assim, uma disseminação de sua importância na busca de desvendar o desconhecido, que é o objetivo latente de toda ciência.

Considerando as fases, descritas acima, passamos para a “Categorização”, quando foi possível verificar que diversos sentidos, em relação ao nosso objeto de estudo “os saberes docentes”, bem como a formação continuada e a educação a distância, emergiram. Nela distribuímos trechos, frases ou fragmentos de cada texto, a partir da análise das primeiras fases. Esses sentidos foram organizados em categorias, também surgiram subcategorias, conforme o quadro abaixo, agrupadas por temas afins para organização do estudo.

Quadro 05 – Categorias e subcategorias a partir dos dados como resultados do estudo.

Categorias	Subcategorias
Formação Continuada e Educação a Distância	Contribuições da formação continuada a distância no desenvolvimento profissional do/a docente
	A Formação Continuada a distância como elemento da construção do conhecimento
Saberes docentes mobilizados na formação	Contribuições dos saberes na organização

continuada na atuação em EAD, identificados na literatura	do planejamento de ensino
	Saberes constituídos no curso de formação continuada a distância
Saberes ligados ao processo da Tutoria	Incentivo à aprendizagem
	Ação Educativa – Dedicção docente no acompanhar o processo de aprendizagem
Saberes da Dinâmica	Estímulo à participação do discente
	Relacionamento interpessoal na EAD
Saberes da Comunicação Mediada pelo Computador	A comunicação escrita como forma ou processo de interação para a comunicação mediada pelo computador
	A comunicação escrita como expressão do pensamento

As categorias e subcategorias foram definidas, nesse processo, a posteriori, pois surgiram dos dados coletados e analisados. Essas categorias, em seu conjunto, formam o que consideramos serem as concepções de docentes formadores do Curso de Especialização em Gestão Escolar.

CAPÍTULO 4 OS SENTIDOS DOS DOCENTES FORMADORES EM RELAÇÃO AOS SABERES DOCENTES, À FORMAÇÃO CONTINUADA E À EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Na realização desse estudo procedemos inicialmente em construir um quadro teórico conceitual sobre a formação continuada de docentes e os saberes docentes desenvolvidos nessa formação a distância; posteriormente organizamos toda a opção metodológica para que o estudo pudesse acontecer a contento e que a investigação pudesse encontrar através dos instrumentos de coleta de dados pistas para responder a problemática.

Relembramos que o objetivo da pesquisa é ‘analisar as concepções de docentes formadores do ensino superior sobre os saberes docentes mobilizados na formação continuada de professores na Educação a Distância’, sendo a Concepção vista nesse estudo a partir do Saber, do Saber Ser e do Saber Fazer⁵, tal como ressaltamos na nossa introdução.

Após aplicação dos questionários aos docentes formadores que serviram de alvo para esse estudo no final do primeiro semestre de 2013, seguiu-se para a outra etapa de coleta, como parte integrante da investigação empírica, que foi a realização das entrevistas, que foram de grande valia para o entendimento da maneira geral como pensam os formadores do curso a respeito das questões relacionadas aos saberes docentes, à docência e à educação a distância.

Neste capítulo apresentaremos os resultados da investigação empírica, em 05 categorias: **1) Formação continuada e Educação a Distância; 2) Saberes docentes mobilizados na formação continuada na atuação em EAD, identificados na literatura; 3) Saberes ligados ao processo da Tutoria; 4) Saberes da Dinâmica, e; 5) Saberes da Comunicação Mediada pelo Computador**, bem como as suas respectivas interpretações dos resultados. A metodologia utilizada foi a análise de conteúdo. O tratamento da análise de conteúdo foi feito dos questionários e das entrevistas e vamos categorizando os sentidos encontrados em trechos, frases e/ou fragmentos de cada texto para melhor

⁵ **Saber** - refletir e pesquisar sobre o ensino e a curiosidade epistemológica e interesse em estar atualizado; do **Saber Ser** - diante da postura crítica e reflexiva em relação à sua capacitação constante, planejar o processo de ensino-aprendizagem e conceber a metodologia e organizar as atividades; do **Saber Fazer** - comunicar-se e relacionar-se com os cursistas, manejo das novas tecnologias.

entender a operacionalização dos saberes docentes mobilizados na formação continuada a distância do respectivo curso e buscar resposta ao problema do referido estudo.

4.1 Formação Continuada e Educação a Distância

Nessa categoria, buscamos discutir o que os/as docentes consideram pertinente na relação entre a formação continuada e a educação a distância. Estruturamos as perspectivas e os sentidos em 02 subcategorias: **1) Contribuições da formação continuada a distância no desenvolvimento profissional do/a docente**, e; **2) A Formação Continuada a distância como elemento da construção do conhecimento**.

4.1.1 Contribuições da formação continuada a distância no desenvolvimento profissional do/a docente

Essa subcategoria surgiu diante dos indícios que brotaram a partir da análise dos questionários, mediante o seguinte questionamento 'Como você vê a formação continuada na educação a distância?' Diante das respostas foi possível perceber que os formadores participantes destacaram que a formação continuada a distância precisa lidar, simultaneamente, com o universo individual e coletivo, com os aspectos cognitivos e emocionais que se explicitam em diferentes estilos, sendo que no contexto virtual esses aspectos são percebidos com certa dificuldade pelo fato de serem expostos sem o apoio dos aspectos do presencial, como face-a-face, a linguagem gestual.

Assim, percebemos que essa formação representa a formação e ação da interação, e, segundo Almeida (2007, p. 31), a

interação representa ação humana recíproca com influência em [...] elementos inter-relacionados e se encontra entrelaçada com a comunicação, a intervenção e a participação de todos os segmentos e persas envolvidas, constituindo uma unidade dinâmica [...], que se desenvolve de forma relacional e pluralista.

É possível apreender que a formação continuada a distância, no contexto do Curso de Especialização em Gestão Escolar, como instrumento de ensino na perspectiva de aprendizagem significativa, remete à ‘didática do aprender a aprender’ (BEHRENS, 1999), do saber pensar, da elaboração de ideias, da (re)construção dos novos conhecimentos de forma crítica e criativa no individual e/ou no coletivo. Pois, todos os sujeitos envolvidos no projeto, nesse caso em particular,

são potencialmente ativos emissores, receptores e produtores de informações e conhecimentos; co-criadores de uma densa trama de inter-relações entre pessoas, práticas, valores, hábitos, sentidos e tecnologias em um contexto de aprendizagem e desenvolvimento na interdependência conjunta (ALMEIDA, 2007, p. 32).

Assim, nesse contexto, a formação, diante dos expressivos avanços tecnológicos, considera as necessidades de uma educação permanente que integra aspectos cognitivos, experienciais, auto-organização e interpretativas, que problematiza o saber, que propicie a produção compartilhada de conhecimentos, contextualize os conhecimentos, leve à autonomia, à interação e interatividade, para que os usuários (re)construam conceitos a partir do contato com o outro e com recursos reflexivos, os levando, não só a desenvolver a ação pedagógica, mas à ação humana, como destacado anteriormente.

A perspectiva de uma formação reflexiva nos faz lembrar as colocações de Behrens (2008, p. 69) em que “as exigências de uma economia globalizada afetam diretamente a formação dos profissionais em todas as áreas do conhecimento”, e essas exigências estão relacionadas diretamente com as atuais tecnologias de informação e comunicação. Para atender às exigências da sociedade, é preciso uma formação sintonizada, que venha prepará-los para se tornar um profissional competente, precisa tornar-se cidadão crítico e autônomo, que significa colocar-se no contexto de uma ação, de uma situação, participar em uma atividade social e tomar postura ante as situações. Prado e Silva (2009) destacam, conforme Zeichner e Liston (1996), que

a reflexão não pode ser vista como um processo solitário [...]. A reflexão deve ser tratada como prática social, e para isto é necessário que ela seja refletida juntamente com outros profissionais. Daí a importância de contemplar a dimensão coletiva [...], e para isto torna-se evidenciada a necessidade da interação e do papel do outro

no processo de ensino e aprendizagem (PRADO; SILVA, 2009, p. 64).

Diante do colocado, percebe-se que é importante, no processo de reflexão, permitir ao profissional avançar num processo de transformação da prática seja profissional e/ou social mediante sua própria transformação como intelectual crítico, a partir de uma tomada de consciência dos valores e significados ideológicos implícitos na atuação docente; significa explorar a natureza social, tanto da relação como o outro, como a relação entre o pensamento e a ação pedagógica.

Nesse sentido, as concepções dos participantes nos permitem dizer que a contribuição da educação a distância na formação continuada está na perspectiva de uma formação reflexiva e criativa (POZO, 2002). Criativa, no sentido de estimular, enriquecer, contribuir para o processo educativo, devendo o professor auxiliar os/as discentes a examinarem as novas ideias e não as descartar sem reflexão.

4.1.2 A Formação Continuada a distância como elemento da construção do conhecimento

Em relação a essa subcategoria, para as possibilidades da Educação a distância, através do ambiente virtual de aprendizagem, desenvolvidas por meio das práticas pedagógicas dos formadores, tivemos alguns significados, destacados pelos/as participantes, no intuito que a Formação Continuada a distância geram a cooperação mútua no processo de construção do conhecimento.

Percebemos que as opiniões foram diversificadas, sendo assim, não foi possível obter uma composição harmoniosa sobre os significados erguidos sobre a formação continuada na Educação a distância, promovida pelas tecnologias de informação e comunicação, do ponto de vista em ser uma facilitadora para se promover o debate coletivo, a cooperação, a tomada de consciência e a autonomia, aspectos diretamente imbricados ao processo de aprendizagem e apropriação de novos conhecimentos.

No entanto, com base nos significados avaliativos sobre a formação continuada a distância, a maioria dos/as docentes tem uma concepção otimista que essa modalidade pode enriquecer a construção do conhecimento, através da cooperação mútua e como um ambiente socioeducativo. Este sentido é possível

perceber também nos depoimentos docentes, participantes da entrevista, podemos constatar através da fala da discente P3, quando relata sobre os recursos que é disponibilizado pelo ambiente para a interação com os discente, vejamos:

Como docente eu tenho tido uma experiência muito interessante na EAD. [...]. O nosso caso ele é... assim... particular. Você está dando um curso para um grupo que já que atua na função. [...]. Então, são pessoas que já tem graduação, já estão na escola, já tem uma vivência... Além do mais, a própria proposta do curso é relação teoria-prática. Então a medida que você vai trabalhando o curso... assim... como eu também coordeno o curso... Nesse curso o que a gente percebe é... assim... todas as salas ambiente eles sempre vão buscar fazer um link da prática cotidiana com as questões teóricas que a gente tenta ressaltar no curso. Então, pra esse público, pra essa situação, eu acho que a educação a distância é bem adequada.

Temos, a partir desses dados, o que poderíamos considerar um “subproduto” da formação continuada a distância: além da aprendizagem relativa ao conteúdo trabalhado nas discussões travadas, os sujeitos participantes constroem também uma aprendizagem culturalmente valorizada no processo de ensino e aprendizagem. Ou seja, desenvolverá um conjunto de ações que será capaz de realizar para de fato usufruir daquilo que está disponível.

Segundo Prado e Silva (2009), a dinâmica desenvolvida na educação a distância promove engajamento coletivo, cria um sentimento de construção conjunta, desenvolve o sentimento de pertencimento, mobiliza os protagonistas a ações, uma vez que, mediante a circularidade e a ecologia das ações, provoca um movimento de ação-reflexão-ação, por ser uma modalidade que tem um movimento recursivo que proporciona a integração dos conteúdos, a essência das discussões dos fóruns, as dificuldades e os avanços da gestão participativa no espaço.

E, ainda, sobre esse assunto, vale a pena salientar na perspectiva de Moran (2005), que pelo desenvolvimento de ambientes virtuais de aprendizagem poderemos estabelecer ações de pesquisa e de comunicação que permitam discutir, permanentemente, questões em fóruns ou em espaços de aula virtuais, interligando conteúdos com *links*, sons e imagens e empregando ferramentas de colaboração, mediadoras do processo de comunicação, como correio eletrônico (*email*) e salas de bate-papo (*chats*).

Assim, na formação continuada em EAD, na expectativa de ser uma comunidade virtual de aprendizagem, segundo Castells (1999, p. 385), entende-se por comunidades virtuais de aprendizagem uma rede eletrônica de comunicação interativa, organizada em torno de um interesse ou finalidades compartilhados. Podemos entender que a formação continuada através da educação a distância, e como uma comunidade virtual de aprendizagem, cria a expectativa de um laço social construtivo e cooperativo onde cada um, embora não saiba tudo, pode colaborar com o outro com aquilo que sabe; além disso, tende a não funcionar na perspectiva de um-para-um, e sim, de muitos para muitos.

A formação continuada oferecida pela modalidade a distância, na concepção de alguns sujeitos participantes nesse estudo, nos parece, que, ainda, não tem respaldo qualificado, a partir do conjunto de significados apresentados na tabela acima, como um ambiente socioeducativo, onde os participantes se tornam participativos no processo de aprendizagem.

Estes docentes não entendem o ambiente como socioeducativo, onde os saberes da experiência são produzidos pelos participantes; é não entendê-los como elemento fundamental para o reconhecimento destes como produtores de conhecimentos e não apenas compartilhadores; é não reconhecê-los como sujeito que constrói e constrói-se ao construir.

4.2 Saberes docentes mobilizados na formação continuada na atuação em EAD, identificados na literatura

No que diz respeito a essa categoria buscamos conhecer dos/as docentes quais saberes, a partir dos saberes tratados por alguns teóricos (TARDIF, 2008; NÓVOA, 1995; PIMENTA, 2009; FREIRE, 1996), são mobilizados na sua ação docente ao atuar no seu espaço educacional, ou seja em ambientes virtuais de aprendizagem. Foi possível verificar que diversos saberes emergiram da análise dos questionários e das entrevistas, como poderemos constatar a partir, inicialmente, do questionário, organizado na tabela 05.

Tabela 03 – Saberes mobilizados constatados na literatura

Saberes	Docentes							
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8
Formação profissional	X	X		X	X	X	X	X
Disciplinares	X	X			X	X	X	X
Curriculares		X		X	X	X	X	X
Experienciais	X	X	X	X	X	X	X	X

Diante desses dados, é possível afirmar que a maioria dos formadores compreende a importância da formação profissional, no caso, podemos dizer a formação pedagógica e disciplinar e do domínio do campo de atuação, bem como possuem tal domínio e buscam utilizá-lo em sua práxis no ambiente virtual de aprendizagem. Esses constituem os saberes curriculares que “correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituições escolar categoriza e apresenta [...] por ela definidos e selecionados” (TARDIF, 2008), ou seja, na perspectiva de Souza (2009), correspondem à práxis pedagógica.

A emergência desse último saber também foi observada na fala da docente P2, durante a entrevista. Vejamos:

[...]. Eu penso que é a partir das exigências do que se quer do curso, por exemplo, o curso quer só que o aluno entre e responda aquela questão, aí eu não vou cobrar outras coisas. Então, eu também vou a partir do curso, do que o curso propõe e do perfil do aluno, né! [...], aqui, a Escola de Gestores, é isso e pronto, é postar essa atividade, e posta aquela atividade. Então, eles já vão assim, “o que eu tenho que fazer e até quando eu tenho que fazer?” Ele entra para dar conta da atividade e muitas vezes... é... Ai, assim, eu me sinto... eu me sinto, me sinto... incomodada em provocar outras atividades, outros mecanismos, incomodada porque... incomodada que digo, assim.. que vou incomodar se eu fizer isso... sabe... aí, eu não faço. Só mesmo o que tá pedindo ali e pronto! Né!

Percebemos a elaboração de um momento em que as sugestões de atividades articulam os saberes disciplinares, curriculares, tendo as experiências

como referencial. Essa articulação entre os saberes mobilizados na formação continuada a distância busca a criação de situações de aprendizagem e a construção do conhecimento de forma significativa se situa como preocupação docente.

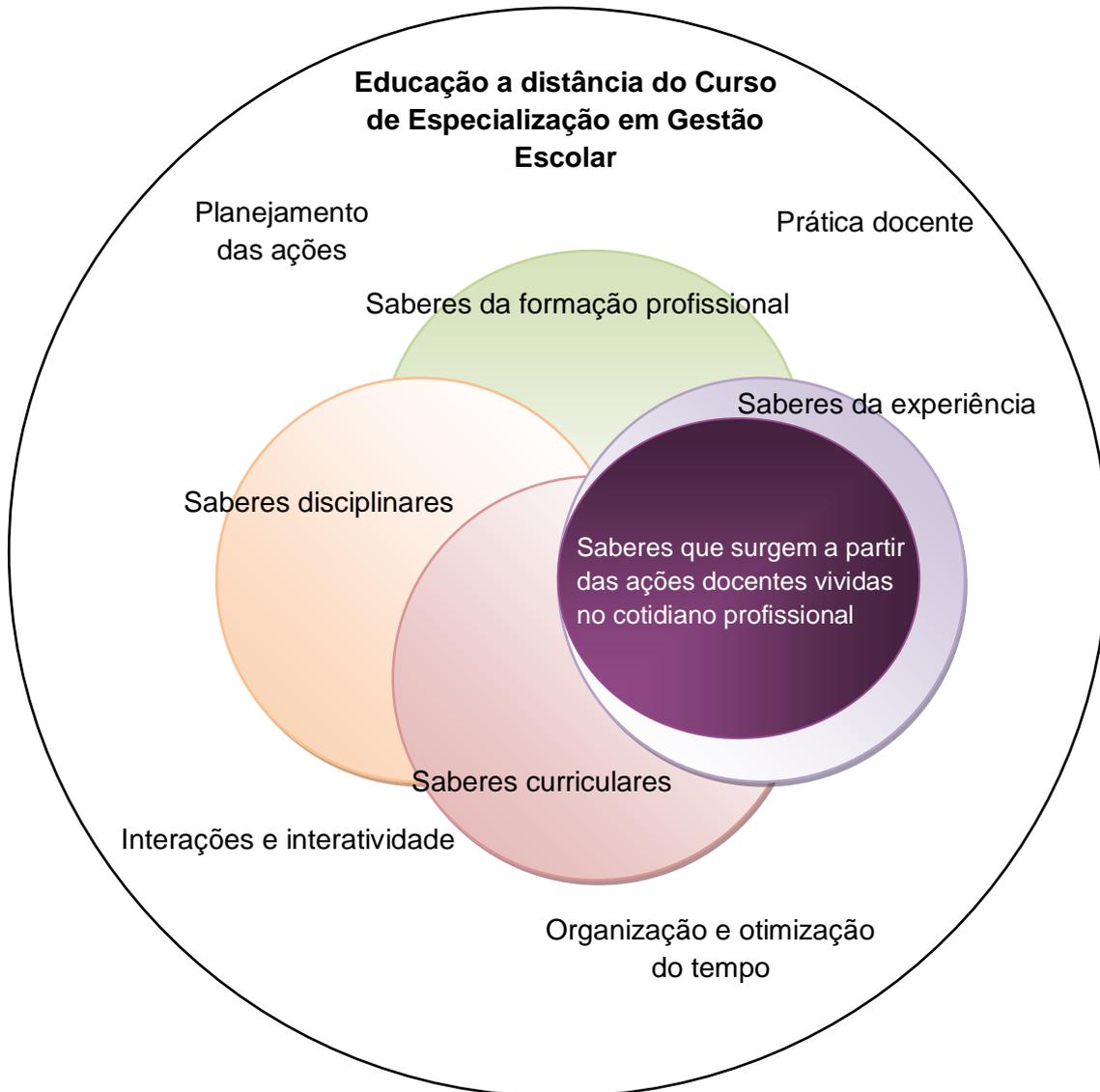
Os ambientes virtuais de aprendizagem que compõem a Educação a distância devem oportunizar um cenário educativo digital em que o/a docente, com sua prática, vai interagir diretamente com o/a discente e com os conteúdos (PRADO; SILVA, 2009). Nesse cenário uma das grandes diferenças está na interação com os conteúdos, e também com os métodos, que vão deixando, simplesmente, de ser passivos e tornam-se, cada vez mais, interativos com os links, as imagens e os aplicativos de vídeo e sons, dentre outros.

Ainda sobre saberes mobilizados na EAD, destacamos, também, que todos os/as docentes destacaram o saber experiencial, como podemos verificar na tabela acima. Esse saber constitui-se em prática da produção no cotidiano do trabalho docente, na troca com os pares e na relação com os/as discentes.

Diante do apresentado entendemos, em síntese, que os saberes docentes se efetivam no contexto do trabalho docente não se limitando a uma dimensão específica, mas sim se articulam diante de várias dimensões que constituem a dinâmica dos saberes, mediante as reflexões dos participantes desse estudo, conforme podemos entender a partir da figura a seguir.

A figura mostra a dimensão ampla do trabalho docente, que solicita dos/as docentes saberes que atendam às atividades que estruturam dimensões, como a prática docente, o planejamento das ações didático-pedagógicas - também, caracterizadas aqui como práticas didático-pedagógicas - a organização e a otimização do tempo e a interatividade.

Figura I. Dinâmica dos saberes docentes na Educação a Distância do Curso de Especialização em Gestão Escolar.



Entendemos que a maneira como os saberes são construídos na formação continuada e organizados na educação a distância demonstram as concepções que os/as docentes têm, principalmente, no ato de construir o conhecimento.

4.2.1 Contribuições dos saberes na organização do planejamento de ensino

A compreensão de como a aula é planejada e aplicada nos permite perceber as realidades dos/as docentes, pois bem sabemos que uma aula bem elaborada e executada de maneira coerente tornará o processo de ensino e aprendizagem um

processo mais adequado para alcançar objetivos estabelecidos sistematicamente do modo mais eficaz possível.

Diante dessa colocação, procuramos saber como os saberes contribuem no planejamento de ensino. Em primeiro momento lançamos o questionamento: Os Saberes Docentes contribuem na organização do seu planejamento? Há vantagens de organizar suas atividades docentes a partir dos saberes docentes?

Com as respostas apresentadas, percebemos que há, de fato, uma contribuição dos saberes docentes no desenvolvimento da prática docente, dos/as docentes participantes, no ambiente virtual de aprendizagem, como se vê nas respostas a seguir:

P1: Sim, é fundamental na experiência, no estudo e na avaliação do trabalho.

P3: Sim, porque é com base nos mesmos que definimos os roteiros específicos que guiarão nossa prática docente, que, por sua vez, deve se expressar no planejamento de ensino.

P6: Acredito que sim. Posso pegar, por exemplo, o planejamento inicial elaborado para uma dada disciplina. Iniciado o semestre discuto com os meus alunos e a partir das necessidades dos mesmos vamos revendo algumas ações e acrescentando outras não pensadas inicialmente. Nesse sentido, esse planejamento ao invés de ser estático, consiste em ferramenta que vamos, eu e os meus alunos, significando.

Estas falas mostram que, nas concepções dos/as docentes, há uma contribuição dos saberes docentes para a organização do seu planejamento, que vai sendo materializado na práxis docente, como a preparação do ambiente para a realização de uma atividade, levando o/a docente à organização do espaço, à função de selecionar e organizar – preparação de materiais pedagógicos (saberes profissionais; saberes curriculares; saberes experienciais), compartilhar e/ou construir o conhecimento (saberes disciplinares; saberes curriculares; saberes experienciais), à orientação e ao conselho do processo de aprendizagem (saberes experienciais).

Segundo Tardif (2008, p. 39), as

múltiplas articulações entre a prática docente e os saberes fazem dos professores um grupo social e profissional cuja existência depende, em grande parte, de sua capacidade de dominar, integrar e mobilizar tais saberes enquanto condições para a sua prática.

Ainda em relação à questão da contribuição dos saberes, temos as seguintes respostas dos/as docentes:

P5: Não é que tenha vantagens ou não. A questão que os saberes são fundamentais no processo de elaboração e prática da docência.

P8: Claro. Essa é fácil de responder. As relações docente-discentes deixam de ser um vazio, um vácuo. Eles se dão num terreno definido previamente.

Entendemos que para a educação, os ambientes virtuais são um recurso que necessita de ajustes por parte do/a docente para utilizar e fazer disso um espaço realmente educativo. De acordo com Prado e Silva (2009, p. 64),

os processos de formação realizados por meio desses ambientes virtuais contam, frequentemente, como parte do período de tempo dedicado à formação, a permanência do educador em seu contexto, isto é, enfatizam a formação contextualizada sem, no entanto, limitar as possibilidades de trocas, de reflexões com seus pares e de compreensão da própria realidade.

E, ainda, segundo as autoras,

o potencial das interações nos ambientes virtuais propicia a construção de comunidades de aprendizagem que ultrapassam os muros das escolas e, conseqüentemente, ampliam o escopo de reflexão e de compreensão sobre a prática integrada (PRADO; SILVA, 2009, p. 64).

Portanto, os/as docentes evidenciaram que a contribuição no planejamento acontece pelos saberes da formação inicial e da experiência. Neste sentido, também os/as docentes posicionaram-se sobre a construção dos saberes docentes e responderam que é principalmente pelas experiências. É, portanto, oportuno ressaltar que o saber dos professores, plural e atemporal, é adquirido no contexto de uma história de vida e ao longo de uma carreira profissional (TARDIF, 2008).

4.2.2 Saberes constituídos no curso de formação continuada a distância

Os/as docentes atuantes no Curso de Especialização em Gestão Escolar, campo de pesquisa desse estudo, são profissionais que possuem uma formação sólida proveniente, possivelmente, da formação acadêmica e profissional e do tempo de experiência na docência. Dessa forma, acredita-se que os saberes da formação do professor e os curriculares devem proporcionar uma ação mais amistosa com o processo de ensino e aprendizagem mediado pelo ambiente virtual de aprendizagem. Pode-se colocar que um saber não atua sozinho em uma ação didático-pedagógica do/a docente, pois todos estão correlacionados, porém o que mais predominou, a partir das concepções dos/as docentes, foram os saberes experienciais, com vista a organizar o trabalho acadêmico.

Na modalidade EAD, nas experiências vivenciadas a partir das colocações dos/as docentes, podemos inferir que uma das principais fontes utilizadas nas práticas docentes é o saber experiencial gerado a partir da atuação na educação presencial, tendo em vista que a formação inicial dos/as docentes atuantes nessa modalidade de ensino não contemplou uma formação metodológica para atuarem como docentes na educação a distância. Tal situação tem sido suplantada com uma rápida formação e a experiência, como podemos verificar nas colocações das docentes a seguir:

P3: Foi justamente quando começou o curso, foi quando o MEC nos pediu para... é... é.... para as universidades, várias universidades foram convidadas, foram 10 universidades na primeira versão do curso, em 2007 nós fomos convidados a compor esse primeiro grupo de universidade que iria iniciar curso de gestão escolar, Curso de Especialização em Gestão Escolar da Escola de Gestores do MEC. O MEC tinha feito um projeto piloto antes, mas... é... é... foi nesse ano de 2007 que nos iniciamos, então foi a partir daí que nos... é... foi com esse curso que eu iniciei a trabalhar com a educação a distância, e, coincidentemente, foi educação a distância utilizando o ambiente virtual. [...]. Os conhecimentos técnicos são fundamentais de uso da plataforma, de uso do ambiente. Inclusive para a gente iniciar o curso de gestão escolar a gente deve uma formação, rápida, do ambiente moodle a distância. Foi bem interessante, nós tivemos uma formação à distância, foi super legal. Por

que... ai... Essa questão técnica é muito importante, como você mexe na plataforma, como você trabalha com ele, assim, né! (Trecho da entrevista).

P2: É a partir do curso da (cita o nome da instituição que foi docente), que eu tenho experiência, e seria convidada para atuar em outro curso. [...], para mim foi uma experiência muito boa. Mesmo que... por exemplo, a experiência da (cita novamente o nome da instituição) eu avalio como não positiva, assim... foi minha primeira experiência como docente da educação a distância (Trecho da entrevista).

Complementa a docente:

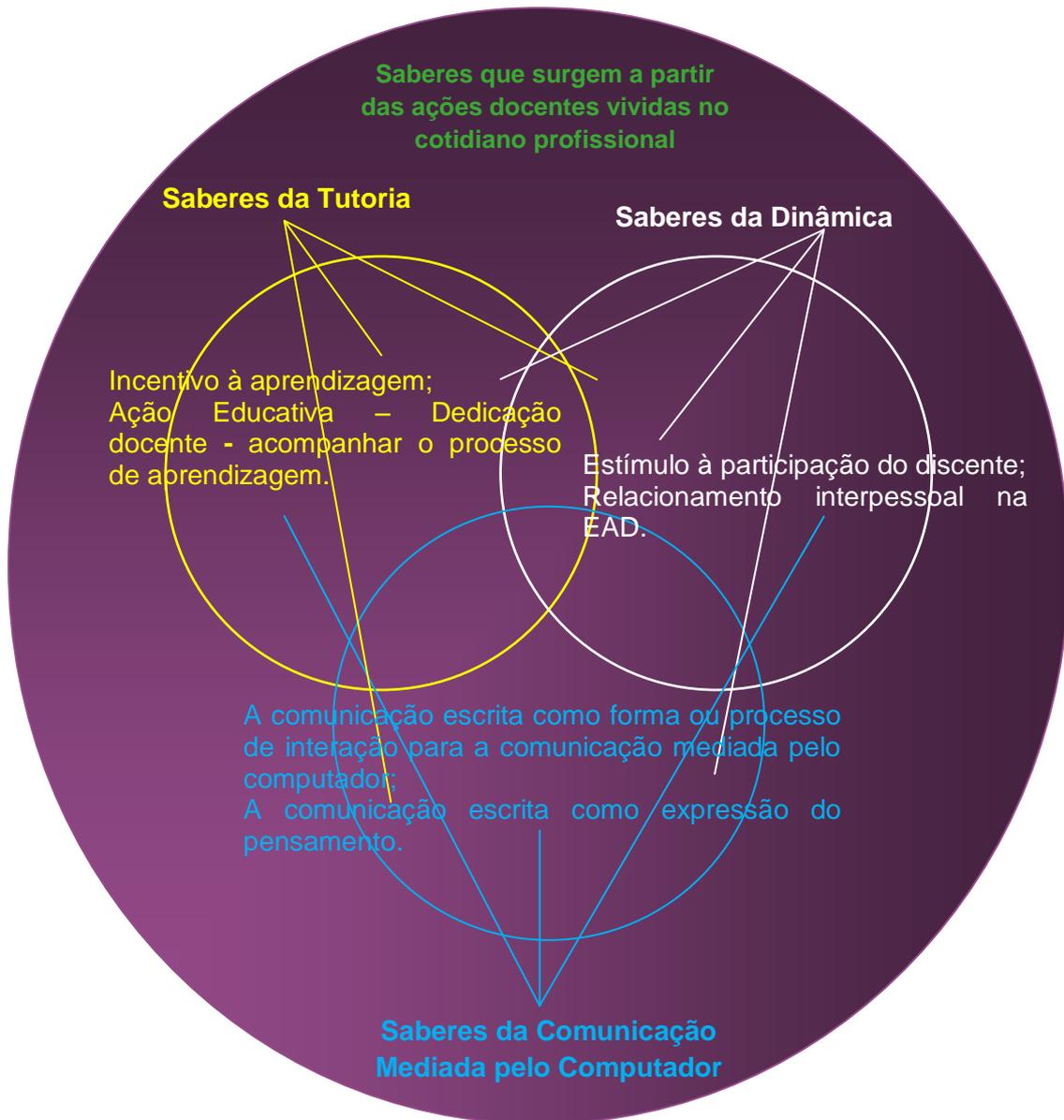
Eu acho que os saberes da prática são fundamentais pra isso. É... todos os saberes, da formação, mas assim, saber utilizar a tecnologia acho que é uma das competências fundamentais, porque se você não saber... a primeira versão da Escola de Gestores eu achei o moodle horrível, eu gostava mais do outro lá da Rural, tinha muito mais facilidade com ele do que com o da Escola de Gestores. Ai, em uma reunião comentei isso, ai uma professora e ela disse “não, não acho que tem problema com o ambiente não”, e ela já tinha bem mais experiência com a distância do que eu, né... “num acho não, não tem não, acho que ele é muito bom... a gente é que não sabe utilizar os mecanismos que ele tem”. Então, esses saberes da utilização da tecnologia do ambiente são fundamentais, porque se você não saber mexer aquilo ali, como é que você vai fazer a educação funcionar, então, eu acho que são esses que são mais necessários para trabalhar na educação a distância. É um saber bem específico que é para a utilização do ambiente, né? É! é porque que ali tudo funciona, ali está a sua voz, sua mãos, seu lápis, está tudo ali, né. No caso, o que o professor utiliza para poder trabalhar como aluno, está tudo ali. Tinha na escola da Rural, tinha até vídeo que podia gravar e eles... eles assistiam. É um recurso que a Escola de Gestores não tem! E na hora que o aluno está online, que a gente vê que o aluno tá online. se a gente pudesse... como a gente faz no facebook, se o aluno tem um câmera e o aluno tem uma câmera... isso é maravilhoso, num é? então, eu acho que.. o esse ambientes tem que aprender um pouquinho com o facebook... rrsrs... que é um sucesso. A gente pode dizer que o facebook é um sucesso. Então, como utilizar isso nesses cursos a distância (P2) (Trecho da entrevista).

Estas atuações, colocadas pelas docentes, estão reguladas a partir das suas experiências, experiências iniciadas na interação com o meio, com o ambiente virtual, com os/as discentes, e demais sujeitos atuantes no curso da modalidade EAD, mas não um saber construído durante uma formação profissional para atuar nesse cenário educacional, saberes estes que devem ser contemplados a partir dos saberes curriculares e profissionais.

De acordo com Tardif, os saberes experienciais são aqueles que possibilitam a relação entre tempo, trabalho e aprendizagem, isto é, são os saberes que são mobilizados e empregados com finalidades específicas na ação docente do dia a dia, saberes esses que provêm da prática, “[...] de uma maneira ou de outra, e servem para resolver os problemas dos professores em exercício, dando sentido às situações de trabalho que lhes são próprias” (TARDIF, 2008, p. 58).

Como falado acima, os saberes docentes têm finalidades específicas, que vão sendo materializadas nas ações docentes. Embora se entrecruzem, são diversos e atendem a diversas intenções sociopedagógicas. No entanto, percebemos que os saberes constituídos no campo pesquisado são, predominantemente, os saberes experienciais, o que nos levou a organizá-los em **saberes da tutoria**, **saberes da dinâmica** e **saberes da linguagem virtual**, cuja categorização está relacionada à prática docente e sua mobilização, que ocorre de modo articulado, mediático e dinâmico, como demonstra a representação a seguir:

Figura – Articulação dos saberes docentes desenvolvidos na Educação a distância.



Em síntese, os saberes da tutoria, da dinâmica e da linguagem virtual se efetivam no contexto do trabalho docente, como destacado anteriormente, e não se limitam a uma dimensão específica, de acordo com a figura I.

De acordo com Tardif (2008, p. 16), um fio condutor “é que o saber dos professores deve ser compreendido em íntima relação com o trabalho deles na escola e na sala de aula”, no nosso caso, na educação a distância e no ambiente virtual de aprendizagem, respectivamente.

Assim, vejamos como se caracterizam, como são mobilizados e utilizados na prática docente os saberes gerados a partir do saber experiencial.

4.3 Saberes ligados ao processo da Tutoria

Como acredita Tardif (2008), é necessário que o professor não se limite aos saberes já construídos e, sim, que ultrapasse esses limites constituindo-se como sujeitos ativos e construtores de um modelo de educação de qualidade

A atividade de tutoria diz respeito ao acompanhamento próximo e a orientações sistemáticas a grupos de discentes, realizada por docentes experientes na área do conhecimento. Tem, dessa forma, como objetivos gerais ampliar as perspectivas na formação, integrando as dimensões psicológicas, sociais e, também, biológicas, elaborando coletivamente e criticamente a experiência de aprendizagem.

Assim sendo, essa categoria trata da articulação do **incentivo à aprendizagem (competência da tutoria)** e da **ação educativa – dedicação docente no acompanhar o processo de aprendizagem (habilidade da tutoria)**, que o/a docente deve ter em seu papel de mediador da aprendizagem, numa perspectiva estruturante do pensamento, que contemple processos de **produção do conhecimento**, de **criação** e **cocriação**, bem como no papel **facilitador reforçando a aprendizagem, esclarecendo dúvidas, coletando informações sobre os discentes** e, principalmente, como **agente de motivação**, em uma perspectiva de educação interativa e de qualidade possibilitada pelas atuais TIC digitais.

4.3.1 Incentivo à aprendizagem

Entendemos essa subcategoria como incentivo à aprendizagem, que envolve competências específicas, no âmbito de um ambiente virtual de aprendizagem, em que pode-se definir como o conjunto de **atitudes educativas** e a **reflexão-escrita**, que contribuem no crescimento e na potencialização das capacidades básicas dos/as discentes, através da orientação, do incentivo e da avaliação, para que obtenham desenvolvimento intelectual e autônomo, ajudando-os a tomar decisões em vista das suas participações e desempenho como discentes.

A criação de situações específicas para a aprendizagem é um saber construído na prática dos/as docentes, ou seja, no exercício da profissão utilizado com a finalidade de criar situações que possibilitem a aprendizagem, como podemos conferir no extrato de fala das professoras P2 e P5, quando se referem às atitudes educativas:

P2: Primeiro eu penso que é a partir das exigências do que se quer do curso, por exemplo, o curso quer só que o aluno entre e responda aquela questão, (...). Então, eu também vou a partir do curso, do que o curso propõe e do perfil do aluno, né! (Trecho da entrevista).

P5: A outra é a pressão da iniciativa, eu acho que a iniciativa... você precisa ter clareza, que se você não for... se você não arrumar estratégias, você não buscar mecanismos metodológicos para poder alcançar teu aluno, o teu aluno ele vai desistir, teu aluno não vai dar conta das atividades, né! (Trecho da entrevista).

As atitudes educativas fazem parte do saber da tutoria, que leva o/a docente a pensar em estratégias diversificadas no desenvolvimento das atividades. Atitudes que procurem despertar a atenção dos/as discentes e provoquem o desejo de realizá-las, caminhando sempre em direção à melhoria da qualidade da aprendizagem (PRADO; SILVA, 2009, p. 64), como podemos verificar, ainda, na expressão da docente P3, sobre as atitudes educativas:

P3: O meu aluno presencial ele vem, ele encontra no corredor, ele fala comigo, durante a aula você já está dando retorno, o aluno da gente presencial. Então, tenho um texto para leitura, quando a gente vem pra sala de aula para a leitura você já está dando um retorno ali do que ele fez ou não. A distância não acontece isso, então... eu lembro que tem um texto, que ele é denso, nesse curso de gestão escolar, o que é um texto de Amerito Janela, na disciplina PGE, que da primeira vez eu trabalhei com ele, então, eu simplesmente mandei a atividade para os alunos... para os alunos leirem, logo depois eles começaram a mandar mensagens "o texto era difícil", "o texto era complicado", aí eu comecei a entender que realmente deveria ser difícil pra eles, porque eu não estava lá... inclusive por que a gente tinha trabalhado o texto no mestrado. Então, veja, trabalhar um texto no

mestrado, cara a cara, você vai esmiuçar o texto, imagina o aluno lá longe. Então, na segunda experiência que teve com o curso, já fui tentar, antes de passar o texto... eu já fiz uma explicação sobre o texto, o que o texto... é... quais eram os conceitos básicos que aquele texto trazia, fiz roteiro de leitura pra eles, pra que eles... eles respondendo aquele roteiro de entrevista... assim, colocando texto dentro daquele roteiro eu pressupunha que eles ia entender melhor. Então, daí vários deles me deram um retorno depois que essa estratégia tinha sido boa também. Então, eu acho que são experiências que a gente vai aprendendo na prática, são estratégias de ensino que você vai acumulando ao longo do tempo na prática da educação a distância (Trecho da entrevista).

Através das percepções de seus discentes, o/a docente tem o dever de inseri-los em uma cultura da crítica em que as mensagens subliminares perpetuam pela sociedade, não em um mundo de ingenuidade e dos sonhos fabricados pelas imagens.

Com essas atitudes educativas os/as docentes motivam os/as discentes, acompanham o trabalho, fazem com que não se sintam sozinhos, isolados, planejam com frequência oportunidades de aprendizagem. De acordo com Belloni (2012, p. 81), “o professor deverá tornar-se parceiro dos estudantes no processo de construção do conhecimento, isto é, em atividades de pesquisa e na busca da inovação pedagógica”.

E, ainda mais, as atitudes educativas contribuem para formar profissionais que saibam, que gostem de ler, de estudar, de trabalhar com os conhecimentos, de interrogar a tecnologia, de interrogar os saberes e os métodos estabelecidos e de criar outros mais consistentes e rigorosos, profissionais adultos e autônomos.

Essa atitude no curso de formação continuada expressa o diálogo entre a teoria e a prática do docente na construção dos seus saberes. As ações de pensar em outras estratégias, e até mesmo através de leituras, indicam a dinamicidade da relação teórica com prática no trabalho docente, que vai tentando superar essas estratégias, percebida através da reflexão do que muitas vezes não é melhor, para assim realizar a modificação.

Outra maneira do incentivo à aprendizagem é a reflexão-escrita sobre os conteúdos propostos para a formação e sobre a sua prática, que é envolver os/as discentes nas atividades propostas: exercitar-se na apropriação do texto, na relação

texto-contexto e sua aplicabilidade, tornando completa a ação de ser leitor-autor e de poder conduzir autonomamente o hábito de pensar e repensar sobre a escrita, ou seja, organizar o seu pensamento sobre o conteúdo com a reflexão-escrita. Essa competência, de incentivo à aprendizagem, pode ser encontrada nas atitudes dos/as docentes:

- P2: (...) o professor leu a atividade dele, o professor fez um comentário, provocou ele a escrever mais sobre aquilo, a reler, porque às vezes não escreveu coisa que tinha haver, (...), não postou a resposta conveniente (Trecho da entrevista).
- P3: Uma das nossas funções como professor é organizar estratégias para que o aluno aprofunde o seu conhecimento, não que ele fique na superficialidade. Então nesse curso de gestão isso é muito importante, assim... porque muitas atividades levam os alunos a pensarem a prática, pensarem a sua prática... então, ele diz lá, avaliação institucional, "o que é que a sua escola faz com o resultado do IDEP-INEP?", por exemplo, sabe... "liste aqui o que a sua escola faz". Então, se você fica só nisso ele não avança quase nada... ele vai fazer uma lista: "nos apresentamos para a comunidade, nos discutimos na reunião do conselho de classe, nos últimos no conselho escolar", mais não há uma reflexão sobre o que é o ideb, que tipo de discussão isso pode levar a ter (...) (Trecho da entrevista).

A reflexão-escrita sobre os conteúdos propostos é um elemento considerado essencial para a aprendizagem, e está diretamente ligada à atenção que o/a discente deve apresentar para que possa aprender a disciplina individual e em grupo, que caracteriza a EAD.

O hábito da reflexão, aqui, pode ser visto de duas maneiras: primeira, a que gera no/a discente uma organização mental para o desenvolvimento do seu conhecimento, o qual deixa de ser expectador para se tornar protagonista de seu próprio sistema de ensino e aprendizagem, em que é construída de forma cooperativa numa relação comunicativa renovada e reflexiva; segunda, é a postura do/a docente, que não é apenas de catalisador do saber e da atenção do/a discente, mas para ser o mediador, que provoca a discussão e o diálogo.

Na modalidade EAD, essa prática torna-se mais complexa, pois este deve aprender a gerenciar as atividades a distância, aliando-as ao material impresso. “A tarefa do professor consiste, grosso modo, em transformar a matéria que ensina para que os alunos possam compreendê-la e assimilá-la” (TARDIF, 2008, p. 120).

Dessa forma, a sua competência

deve deslocar-se no sentido de incentivar a aprendizagem e o pensamento. O professor torna-se um animador da inteligência coletiva dos grupos que estão a seu encargo. Sua atividade será centrada no acompanhamento e na gestão das aprendizagens [...] (LÉVY, 1999, p. 171).

4.3.2 Ação Educativa – Dedicção docente no acompanhar o processo de aprendizagem

Os saberes ligados à tutoria requerem, também, do/a docente habilidades de uma competente gestão de pessoas para que as atividades sejam desenvolvidas dentro dos seus critérios estabelecidos e que exige dos/das mesmos constante acompanhamento das atividades discentes, ou seja, os/as docentes precisam acompanhar o processo de aprendizagem constantemente, motivando os/as discentes para as trocas de experiências entre eles, no sentido de se buscar organizar comunidades de aprendizagens. Assim, os/as discentes poderão conquistar autonomia e despertarão para maior consciência crítica do seu percurso de aprendizagem.

O saber da tutoria, na perspectiva de acompanhar o processo de aprendizagem do/a discente, é visto, aqui, com o tempo dedicado a esse acompanhamento, que deverá estar diariamente no ambiente.

P2: Eu acho que é a mesma história do presencial, a responsabilidade do professor com sua prática pedagógica, sabe. Porque se eu estou que a distância, a minha necessidade é interagir com o aluno, então, não vou poder fazer isso entrando uma vez por semana, não vou. Então, esse compromisso com o aluno, compromisso com o curso, eu acho que é de cada um, tanto presencial quanto a distância, faz parte da sua prática pedagógica. Então, eu acho que não tem uma coisa específica para...

é mas assim, o que é preciso, eu acho.. o que é preciso para a educação a distância é entrar constantemente no sistema se não todos os dias... as vezes eu entro de manhã e de tarde... as vezes eu me... “pra que isso!”, sabe. Porque depende muito do tempo que você tem. Se eu não estou dentro de sala de aula, estou no computador porque é isso que o professor saber fazer, parecer, corrigir trabalho, tá no computador, então, já abre o computador e a primeira coisa que faço é abrir o facebook, é abri o *email*, é abri o curso se eu estiver no curso pra ver o que é que tem, e depois eu começar a trabalhar... que dizer não que não estive trabalhando, né. Mas, digo assim, a fazer um parecer, a lê um texto, corrigir. Então, se de tarde eu volto para o computador fazer o que já faço mesmo é o mesmo caminho. Mas, assim, não é todo mundo que faz isso e também, todo professor tem que fazer o que eu faço, né, não tem essa necessidade, cada um tem seu jeito. Mas eu acho que essa... presença assídua no ambiente é fundamental, né (Trecho da entrevista).

P3: Eu até entender melhor o que é educação a distância, como é que eu posso estabelecer uma relação aprendizagem mais significativa com o aluno, mesmo não estando fisicamente perto de mim, mais ele vai estar virtualmente perto. E se o desafio é nos estarmos virtualmente perto do aluno, tá presente, aprender que você tem que dar um retorno rápido e que você tem que estar sempre no ambiente. É difícil dar aula à distância, não é como um curso presencial que você... O aluno sabe que você tem aula terça e quinta, fora tem aula terça e quinta você está na sala... eu estou aqui na minha sala, posso atender, e tal, tenho o *email*, etc e tal. A distância não... a gente não tem horário marcado... então, é muito mais também... assim... tentar estabelecer uma rotina, dizer para seu aluno "olha esse final de semana não adianta me chamar que eu não vou", porque se você não diz também, ele tá te procurando, e você não responde, não é. Então, assim, essa coisa de você... tem esse cuidado com o aluno também, de informar, "olha eu vou no congresso, então, os próximos quatro dias eu não estou presente na plataforma na volta eu analiso os trabalhos", essas coisas assim. Eu acho que é faz parte do processo de uma aprendizagem também pedagógica (Trecho da entrevista).

Diante das colocações das docentes, podemos perceber que as mesmas estão comprometidas e se responsabilizam pelo gerenciamento dos percursos de

aprendizagem dos/as discentes nos ambientes virtuais, mediante as suas participações ativas. Essas situações realçam o papel social e a necessidade do/a docente mobilizar saberes que possibilitem agir diante das contingências.

Na medida em que um dos objetivos do professor é criar condições que possibilitem a aprendizagem de conhecimentos pelos alunos, num contexto de interação com eles, a gestão da matéria torna-se um verdadeiro desafio pedagógico. A tarefa do professor consiste, grosso modo, em transformar a matéria que ensina para que os alunos possam compreendê-la e assimilá-la. Ora, essa tarefa é essencialmente pedagógica, considerando que ela submete o conhecimento à atividade de aprendizagem no intuito de produzir um resultado no outro ou, para ser mais exato, num “outro coletivo” (TARDIF, 2008, p. 120).

Queremos ressaltar que, na Educação a Distância, o/a docente formador, segundo Carvalho (2007, p. 11),

acompanha e operacionaliza a disciplina durante ao período em que ela está acontecendo. Ele pode ser ou não o autor do material utilizado pelo aluno. É responsável pela elaboração das provas e das atividades e orienta os tutores nos objetivos e entraves do conteúdo...

Carvalho (2007, p. 12) destaca, ainda, que,

ao participar de um curso desta natureza, ele (docente formador) terá que desenvolver habilidades não apenas com as ferramentas tecnológicas, mas compreender quem é o aluno de um a distância e qual a melhor forma de promover sua aprendizagem.

Em síntese, os saberes docentes são mobilizados pelos/as docentes para atender o contexto no qual o trabalho docente se realiza. Isto é, são utilizados pelo/a docente para que desenvolva o trabalho atendendo aos/às discentes e aos objetivos que lhes são exigidos para organização do ensino através das instituições de ensino.

4.4 Saberes da Dinâmica

Na Educação a distância, de acordo com Moran (s/d), é necessário envolver os/as discentes em processos participativos, afetivos que inspirem confiança. Para isso, os/as docentes devem criar estratégias motivacionais, sejam elas, na elaboração do material com animações, efeitos e mensagens de autoestima, encontros virtuais através dos fóruns e dos links de mensagens individuais, que não digam respeito somente a conteúdos da disciplina, mas também, oportunidades para que os/as discentes possam se conhecer um pouco melhor, socializar experiências e ideias.

Diante do exposto, essa categoria é compreendida aqui como saberes da dinâmica, que emergem na prática online, que são formadas por **incentivo à participação do/a discente** e o **relacionamento interpessoal na EAD**.

4.4.1 Estímulo à participação do/a discente

É importante que o/a docente atuante na modalidade a distância mobilize hábitos e/ou habilidades que possibilitem momentos de interação e colaboração entre os/as discentes, pois estes, por estarem distribuídos em diversos lugares/regiões, têm muitas informações para socializar, assim como angústias também, por estarem enfrentando, que é para muitos, uma nova realidade de formação, juntos.

Para tanto, é preciso, também, que o/a docente motive os/as discentes, os acompanhe, faça com que não se sintam sozinhos, isolados e planeje com frequência oportunidades de interação social e de estruturação da aula.

Mesmo tento em mente a questão do/a discente autônomo, e com uma aprendizagem aberta⁶, é importante acrescentar a função de acompanhamento do processo de aprendizagem; podemos verificar nas falas da docente P2, abaixo, que é importante o/a discente saber que quando tiver necessidade haverá o/a docente mediando a sua aprendizagem.

P2: No caso do aluno, a autonomia... a autonomia do aluno...
essa autonomia consciente, que depende dele, nessa

⁶ Essa perspectiva condiz perfeitamente com a filosofia da centralidade do aprendente como princípio orientador da aprendizagem [...]. (BELLONI, 2012, p. 19).

educação a distância, depende muito do aluno, muito mais do que do professor... claro que se você não tiver alguém para interagir... é... nas leituras... porque, o que acontece é leitura de texto e de realizar atividades, mais individuais... solitárias... na verdade a educação a distância é muito solitária... eu acho, sabe! Quando no fórum você participa, você interage... um fórum com 30 pessoas... é difícil um fórum com 30 pessoas... se essas 30 pessoas elas realmente participam das discussões, é muito difícil (...). Quando um aluno posta uma atividade ele precisa... e o outro faz o comentário... ele precisaria também ter um mecanismo pra dizer a ele... feito o facebook, fulano comentou a sua atividade... o seu comentário... aí, você vai lá ver o que fulano comentou e responde e comentar o que ele comentou... no facebook a gente num faz isso? Nesse ambiente não tem isso, deveria ter... ai, sim tava havendo uma interação, sabe? Não seria uma coisa tão solitária, mas... dificilmente o aluno vai lá ver se seu comentário... alguém comentou aquilo. Eu faço porque sou professora, então todos os dias eu abro tudinho, para ver se tinha alguma coisa nova, porque o sistema não avisava pra gente e eu tinha que olhar. Se tive isso para o aluno seria muito interessante. A interação acontece no facebook... a interação no facebook acontece, nesses cursos a distância não vejo isso não, facilidade... é possível, mas não é facilitado (Trecho da entrevista).

Diante do exposto, percebemos que a docente tem a perspectiva da interação e da colaboração, interação no sentido de propiciar

[...] o suporte ao compartilhamento de informação, e a comunicação entre alunos e entre alunos e professores, mantendo viva uma conexão entre as pessoas; e a colaboração, que apoia o desenvolvimento de projetos e trabalhos colaborativos, possibilitando a reflexão compartilhada e o desenvolvimento conjunto de conhecimentos e significados a EaD (MISKULIN, 2009, p. 15).

Pensamos que através do trabalho colaborativo – trabalho em grupo -, há uma maior facilidade para observar o processo de resolução de uma questão, de uma atividade, de um problema, pois ampliam-se a discussão e a troca de ideias. Além disso, o trabalho em grupo pode funcionar como um fator motivador para os/as discentes. Portanto, é interessante que os/as docentes incorporem em suas práticas pedagógicas intervenções que possibilitem a realização de atividades em grupos. Tais atividades podem ser um fato de estímulo à participação do discente.

Constatou-se, também, ao se questionar sobre que decisões necessita utilizar para favorecer o estímulo de participação dos/as discentes, que a docente busca realizar intervenções que levem em consideração o perfil do discente, como podemos verificar partir das falas da docente P2 e do docente P5:

P2: Depende... primeiro eu penso que é a partir das exigências do que se quer do curso, por exemplo, o curso quer só que o aluno entre e responda aquela questão... ai, eu não vou cobrar outras coisas? Então... eu também vou a partir do curso, do que o curso propõe e do perfil do aluno, (...) (Trecho da entrevista).

P5: A partir da segunda sala você já... consegue entender como funciona a dinâmica. Já sabe quais são, por exemplo, as questões das dificuldades aluno... saber a importância de você está mais presente, você está mobilizando os alunos, você está fazendo com que eles possam... porque o percentual de alunos desistentes é muito grande, né? Inclusive, porque a grande maioria deles além do curso, fazem outras atividades são diretores de escolas... trabalham dando aula. Então, a questão dessa atenção com os alunos, eu percebi... aprendi da primeira para à segunda, né! Então, assim, é fundamental você ter essa atenção, você mobilizar os grupos, né! E, também, você sempre ter uma escuta, está sempre aberto a questão do próprio diálogo com eles, né! No segundo curso, ou seja, a partir do momento que eu já estava coordenando a sala isso, foi bastante importante, né, a questão da interação, a questão da preocupação que eles possam estar motivados para participar, porque realmente o que assusta é a quantidade de pessoas que deixam de... desiste do curso, o percentual é muito alto (Trecho da entrevista).

Os docentes, além de levarem em conta a organização do curso e da disciplina, quer seja para a realização das atividades e exercícios, seleção e utilização de instrumentos que possibilitem acompanhar o desenvolvimento da turma e elaborar as intervenções didáticas, consideram aspectos dos/as discentes e da sua participação no processo de ensino e aprendizagem, fornecendo subsídios para que realizem as propostas apresentadas.

Dessa forma, o estímulo à participação do/a discente requer que os/as docentes mobilizem a habilidade de interação e de colaboração, pois o/a docente

dessa modalidade de ensino precisa estar atento às situações de ensino e aprendizagem bem como o que ocorre com o discente.

Ainda, na perspectiva do saber da dinâmica, no que diz respeito ao estímulo à participação do/a discente, observa-se que outra maneira de estimular a participação é a competência de criatividade para a interação dos/as discentes. Tal competência requer dos/as docentes saber selecionar e utilizar intervenções que possibilitem a aprendizagem colaborativa, como podemos conferir nos extratos de fala da docente P3, quando se refere a essa habilidade.

P3: Então, foi outra coisa que a gente foi buscar... que a gente foi aprendendo ao longo do curso, era preciso reformular determinadas atividades, algumas tinham que ser excluídas porque elas eram... tinha umas que era que... se essa era simples, tinha umas que era muito complexa, então... tinha uma assim, é... analisar o plano municipal de educação do seu município, analisar o projeto político pedagógico da sua escola e analisar o documento do Plano Nacional de Educação, o aluno tinha que analisar três documentos para fazer uma síntese... e eu não me lembro o que é a mais... veja a dificuldade que estes alunos tem, porque nós temos alunos, por exemplo, alunos do polo de Caruaru ele não mora em Caruaru, temos de Santa Cruz do Capibaribe, de Toritama, de não sei aonde... veja o professor pegar o aluno que ia fazer uma análise do plano de Caruaru outro de Toritama. Outra coisa, nem todos os municípios têm plano municipal de educação. Então, é uma coisa... assim... não ia dar certo. A gente, do ponto de vista da aprendizagem dos alunos, também pensando nele, numa contribuição significativa a gente vai dar para a formação do aluno. Então são coisas que você vai analisando... Não dá para pensar no seu aluno a distância como se fosse um grupo homogêneo presencial, se nosso grupo presencial já não é homogêneo, a distância é que é... tem um diferencial muito maior. Então, lidar com a heterogeneidade é um grande desafio, mais por outro lado, assim... as estratégias... a atividade era assim "escreva um texto, leia, tal, tal... num sei o que, e escreva um texto fazendo aquilo, aquilo e aquilo", a gente tinha que complementa, "escreva um texto de no mínimo duas páginas, cada página deve ter no mínimo 30 linhas", porque se não ele escreviam parágrafos. Então, veja, são estratégias que você vai utilizando como... a mesma forma que você faz aqui presencial, quando você perde o texto a um aluno você diz "olhe, o texto tem que ter duas páginas, três

páginas", então, a distância também vale isso, né! Que tipo de aprofundamento você espera que o aluno faça. Então, eu acho que são essas estratégias que a gente vai construindo (Trecho da entrevista).

Percebemos, a partir da fala da docente, que a preocupação e a condição de participação na aula estão presentes, por exemplo, quando a docente utiliza saberes que atendam às dificuldades dos/as discentes. Além disso, há o reconhecimento do papel que o/a docente tem de acompanhar, incentivar e exigir a participação do/a discente e, conseqüentemente, seu desenvolvimento, a partir da identificação, do registro e da intervenção.

É preciso que o/a docente crie intervenções que propiciem ao grupo o "estar online", a sensação de pertencimento, para incitar a motivação pessoal e potencializar a construção coletiva do conhecimento. Para complementar, a docente destacou, ainda, que:

P3: Nós temos professores aqui no curso que são ótimos, assim... - Eu posso citar, né? Tem problemas? Você não usa, né? Pronto! - Por exemplo, (cita o nome de uma docente), ela é ótima! Bota umas coisinhas lá, os bonequinhos ficam dançando, dando beijinho e tal. Isso é ótimo! Então... veja a competência que ela tem com as tecnologias, não só com o ambiente, favorecem porque chamam atenção. Assim, como a gente tinha o (cita o nome de um docente), que é do curso da gente. Então, quanto (cita o nome do docente novamente) começou ele não queria... "esse negócio das tecnologias"... daquele jeito alemão dele falar, não era com ele, mas quando ele assumiu ele comprou um computador novo de última geração... disse: "bom, se é pra fazer eu vou fazer bem feito". Então, o que me pressionava em (cita o nome do docente) era que quando eu lia... como eu sou coordenadora eu podia ler, né, o que ele fazia. Então, quando eu via as mensagens dele, as coisas dele lá, eu me via como aluna dele, porque eu fui aluna dele... então, ele tentava fazer a distância o que fazer presencial e ele conseguia. Então... ele fez os meninos, os técnicos responsável pelo ambiente, arranjam um jeito dele postar um vídeo, porque os alunos não estavam entendendo... "então, eu vou explicar com um vídeo. Então, ele filmou ele dando a explicação, tá entendendo? Então.. veja o domínio da tecnologia... Usou uma outra

habilidade dele, que foi filmar e postar lá. Então... isso! (...). Então... uma pessoa que assim... que não tinha tanta proximidade com educação a distância, mas construiu com a habilidade, dela de ser professor, que ela já tinha projetado, que ele já tem há muitos anos disse professor presencial e ele consigo transportar isso a distância usando a tecnologia não só nome é demais outros recursos (Trecho da entrevista).

Dessa forma, incentivando a produção de novos conhecimentos de acordo com as experiências vividas no processo, esta competência de interagir e atuar sistematicamente em um ambiente virtual acaba tornando-se um importante instrumento do/a docente.

Em síntese, as competências e as habilidades, que formam o saber da dinâmica, mobilizadas e utilizadas na ação docente permitem a construção de um ambiente propício à efetivação do processo de ensino e aprendizagem, considerando os sujeitos diretamente envolvidos, docente e discente, e as relações estabelecidas entre eles. São saberes que envolvem a articulação de elementos considerados importantes para que o ensino e aprendizagem sejam desenvolvidos, pois são responsáveis por estruturarem a prática docente.

4.4.2 Relacionamento interpessoal na EAD

Na continuidade de um saber da dinâmica, que são ações docentes, que vêm para colaborar na construção do conhecimento do/a discente, utilizando-se de perguntas, favorecendo a participação e a compreensão do mesmo, no sentido de romper com práticas pautadas na transmissão e centrada no isolamento e na autoaprendizagem do/a discente próprias da EAD, vem sendo construída pelos/as docentes, de modo que, apesar de não ser única, já apresenta indicação de estar em processo de efetivação, ou seja, passando a constituir como característica da prática docente, que habilidades para uma relação interpessoal, constituída por afetividade, como demonstra a reflexão do docente P5:

P5: Então, essa questão da possibilidade de você tentar se aproximar das pessoas. Outra é com relação a questão da atenção, do cuidado... Eu acho que o cuidado com o outro, a atenção com outro, né? Seria as competência

afetivas... afetuosas? Na realidade todo profissional deveria ter cuidado, tá ficando... Como a gente tem muitas atividades e a gente não consegue fazer tudo ao mesmo tempo bem feito, então, todas as áreas estão começando a perder o cuidado com o outro. É o médico que você vai lá e ele nem olha para sua cara, é o policial que fala com você.. (*através dos seus gestos e trejeitos ao fazer essa colocação podemos perceber que se tratava da forma com o policial falar com o cidadão*). Então, o ser humano está cada vez mais distante, então é uma questão de cuidado, de atenção com outro. Eu acho que é uma coisa que foi... que é importante, né! (Trecho da entrevista) (*Grifo nosso*).

Podemos inferir, a partir da fala do docente, que a **habilidade** da **afetividade**, como **carisma** e **afeto**, se concretiza na capacidade do/a docente identificar ao máximo quem são os/as discentes distantes, tentando sempre dedicar atenção às peculiaridades dos diversos públicos presentes em um mesmo curso a distância.

Para Freire (1996), os saberes afetivos influenciam diretamente no espaço escolar, por permearem as ações didático-pedagógicas com o/a discente. Por isso, o autor destaca que a afetividade deve ser um elemento norteador da prática educativa.

Assim, na modalidade presencial, muitas vezes apenas com um olhar, o/a discente é sensibilizado ou não pelo/a docente a desenvolver ou deixar de lado uma atividade. Na educação a distância, o/a docente fará uso de recursos que sensibilizem este discente e que cativem o mesmo a participar e a interagir nas atividades propostas. E, ainda, como é importante para um/a discente do presencial ser chamado pelo nome, e ser valorizado pelo seu docente, no virtual o/a discente se sente especial em receber um *email* de um/a docente cujo destinatário é somente ele e não toda a turma, com cópia.

Os saberes afetivos, nessa perspectiva, são aqueles utilizados por docentes na interação e mediação com o/a discente, envolvendo as **subjetividades** e as **expectativas** de um **sujeito social**.

Bem, na continuidade, os saberes afetivos decorrem pelos demais saberes e são mobilizados, como destacamos, na ação docente com vistas à recepção dos/as discentes, para sentirem-se bem, e são ligados ao incentivo e estímulo.

A recepção docente em demonstrar preocupação e interesse pela vida do/a discente, por isso, o saber ouvir, garante o elo entre os/as docentes e os/as

discentes. Uma prática comum entre os/as docentes é ouvir sobre aspirações pessoais, momentos e acontecimentos pessoais, do/a discente considerados importantes para socializar.

P3: No entanto, a ideia de você estar junto com aluno você consegue estabelecer uma relação de interação com ele de fato a distância, a gente tá distante mas não está longe, né. A gente consegue se relacionar, criar laços afetivos, conversa sobre outras coisas. Então, muitos alunos meus mandavam mensagens, que não tenho nada a ver com o curso, mensagens de carinho, mensagens que acabaram estreitando os laços, alguns até "professora tive um problema minha mãe doente", ai outro, "a minha filha nasceu", essa a coisa toda. Então, você vai, também, conhecendo mais a vida do seu aluno, também. Eu acho que isso, como professora, pra mim, é importante também (Trecho da entrevista).

P5: Eu acho que significativo é a questão da comunicação, presentes para as pessoas, você se fazer de elo, de ponte. Porque como você não conhece, só vai conhecer no fim do curso, muitas vezes um hiato é muito grande, eles já entram muitos armados... pessoal da federal, num sei o quê e tal... muitos deles colocam "era louco pra estudar na federal, federal de Pernambuco", "agora sou aluno da especialização da federal". Então, muitos deles ficou muito armados, muito distantes né! Ai, por exemplo, eu acho... Eu acredito que foi uma habilidade é a questão da comunicação, questão de você puder... assim, te você está atento, se você não estabelecer uma comunicação... Não só comunicação, mais uma comunicação constante, uma presença constante com eles nem que seja um... "Bom dia! E ai, como é que tá? E ai, cadê o pessoal? Olha, o tempo tá passando". Se você não fica o tempo todo estimulando, chegando, falando eu acho que a tendência é fica um hiato muito grande entre você e eles, e aí a quantidade de pessoas que deixam aumenta consideravelmente (Trecho da entrevista).

Os extratos das falas dos/as docentes, com as mensagens trocadas, demonstram o interesse dos/as mesmos/as em manter um bom relacionamento interpessoal com os/as discentes. Por vezes, no viés interativo, o desejo de estimular a participação dos/as discentes na AVA, sem necessariamente abordar assuntos disciplinares, por entender que a presença dessa afetividade, entre os

sujeitos da EAD, faz peso em seu relacionamento e interfere, positivamente, no desempenho do/a discente. Podemos inferir isso a partir, também, do extrato de fala da docente P2:

P2: Agora, tem alunos, por exemplo, têm alunos que fica o tempo todo trocando figurinhas com você, né, mensagens... mensagem vai e vem.... vai e vem. Até termina extrapolando o conteúdo termina entrando em outra coisa, termina, também, fazendo uma amizade através disso, através dessas comunicações, né! (Trecho da entrevista).

Hoje a educação deve potencializar cada vez mais a comunicação interativa, citada por Silva (2000), como troca e conversação livre e criativa, tanto para uma relação interpessoal, como para o estímulo ao funcionamento mental (PIAGET, 1995). Segundo Piaget (1995), a afetividade e a cognição são inseparáveis; ele defende que toda ação e pensamento são capazes de comportar aspectos cognitivos, representados pelas estruturas mentais, e por aspectos afetivos, representados por uma energética, que é a afetividade. Ou seja, “a afetividade constitui aspecto indissociável da inteligência, pois ela impulsiona o sujeito a realizar as atividades propostas”. Segundo, ainda, o teórico, “os educandos alcançam um rendimento infinitamente melhor quando se apela para seus interesses e quando os conhecimentos propostos correspondem às suas necessidades” (1995, p. 37).

4.5 Saberes da Comunicação Mediada pelo Computador

Vivemos numa sociedade que convive com a oralidade, a escrita e as atuais tecnologias da informação e comunicação. Uma tecnologia não suprime a outra, ao contrário, podem se potencializar. Assim, concordamos com Lévy (1999) que a questão do conhecimento e do aprendizado está associada ao cenário de valores e das tecnologias de uma sociedade, nesse caso, em particular.

Assim, com o uso das atuais tecnologias, podemos romper barreiras geográficas e temporais; rompe-se também com “a narrativa contínua e sequencial das imagens e textos escritos” (KENSKI, 1997, p. 64). Entretanto, isso não basta, é necessário conhecer todas as potencialidades geradas pela integração das tecnologias disponíveis no tempo presente. Juntas elas poderão possibilitar um

enriquecimento na linguagem, que se vem desenvolvendo no mundo virtual, e, em especial, em ambientes virtuais de aprendizagem, para a construção do conhecimento.

Para tratar dos aspectos relacionados à linguagem virtual, que vem sendo materializada nas práticas dos/as docentes atuantes na EAD, categorizamos estes aspectos em saberes da linguagem virtual, constituídos a partir dos conhecimentos, das competências e das habilidades formadas mediante as experiências dos mesmos com as atuais tecnologias. Para tanto, categorizamos da seguinte maneira: **A comunicação escrita como forma ou processo de interação para a comunicação mediada pelo computador** e **A comunicação escrita como expressão do pensamento**. Vejamos como se caracterizam esses saberes no Curso de Especialização em Gestão Escolar.

4.5.1 A comunicação escrita como forma ou processo de interação para a comunicação mediada pelo computador

A comunicação, em curso realizado na modalidade a distância, ao qual tivemos como campo de pesquisa, se baseia essencialmente na linguagem escrita (via ambiente virtual de aprendizagem - computador e Internet) entre os/as docentes formadores e os/as discentes, uma vez que por meio dela se faz a interação e o conhecimento é compartilhado.

Essa linguagem escrita, mediada por computador, materializa-se através das trocas de mensagens eletrônicas. Assim, a natureza da ferramenta define a mensagem, através das ferramentas assíncronas – *email*, lista de discussão, fórum, etc. – é possível valorizar a reflexão e o refinamento das ideias dos participantes de um processo comunicacional. As ferramentas síncronas, por sua vez – como os *chats* – permitem a valorização da velocidade de comunicação, visto que a interação ocorre em tempo real.

Em relação às ferramentas citadas acima - síncronas e assíncronas - para estabelecer a interação, no Curso de Especialização em Gestão Escolar, nosso campo de pesquisa, os/as docentes utilizam as ferramentas assíncronas, no intuito de apresentar as informações e/ou os conteúdos aos/às discentes distantes, como constatamos nos trechos das falas dos/as docentes participantes. Podemos,

também, conferir que só o docente P5 citou a utilização do *email* para entrar em contato com os/as discentes. Vejamos:

P2: A partir das atividades que eles criam, pelo mecanismo que existe no sistema (no ambiente virtual), por mensagens - porque quando a gente quer se comunicar com eles, só com ele a gente manda através de mensagem, é... aqui não - aqui digo Escola de Gestores - não se pensou em *chat*, não. Não tinha esse mecanismo. E tinha os fóruns também. Mas os fóruns eram mais... é nas comunicação com a turma, como um todo e não individualmente. Então, com a turma, como um todo, através dos fóruns e individualmente respondendo as atividades ou através de mensagem (Trecho da entrevista).

P3: Bom! Veja, eu uso sempre os fóruns, as mensagens e as notícias. Geralmente quando eu quero fazer alguma... alguma ação, postar alguma atividade, chamar atenção deles para alguma coisa eu faço, de uma vez só os três. Eu posto no fórum, eu mando uma notícia e eu também envio uma mensagem para todos vocês (Trecho da entrevista).

P5: Normalmente tem o fórum, né? Que você utiliza para dar... ou estabelecer uma discussão a partir de uma determinada temática. Você faz a chamada e combina com eles, né! Tem, também, um item específico, que é a partir de *emails*, que você manda pra eles e aí, todos eles recebem a mensagem, seja uma observação, uma notificação, seja uma informação, né! Também na própria página, do lado direito tem espaçozinho de avisos, onde você também coloque suas observações, seus serviços, uma data... tá perto de determinar uma disciplina, uma chamada em relação aos prazos, questão... e também... na realidade são esses quatro passos (Trecho da entrevista).

Apreendamos que os/as docentes se cercam de várias ferramentas para estabelecer a comunicação com os/as discentes, como um recurso provedor e estimulador no processo de construção do conhecimento. E, para tanto, fazem uso da linguagem escrita.

Prado e Silva (2009, p. 69) destacam que

por meio dos ambientes virtuais de aprendizagem, os participantes podem descrever e registrar aquilo que ocorre na sua prática pedagógica, via escrita, áudio ou vídeo, usando diferentes formas de

expressar seu pensamento, por meio dos recursos de comunicação síncrona (bate-papo e conferências pela internet) ou assíncrona (fórum, diário de bordo, portfólio). A explicitação sobre a própria prática via escrita permite ao educador-aluno reler e reformular a sua escrita sobre a prática pedagógica quantas vezes forem necessárias, uma vez que o ato de escrever exige clareza e organização de ideias. É no processo de explicitação da própria prática e do confronto com outras interpretações (colegas e formador), as quais se expressam no espaço de interação do ambiente virtual, que o educador-aluno poderá tomar consciência da sua prática para depurá-la e, possivelmente, modificá-la.

No entanto, a linguagem, na EAD, não pode ser pensada apenas como instrumento de informação, mas como caminho privilegiado de interação, pois é por meio da linguagem que o/a discente é conduzido à reflexão, à resolução de problemas, ao questionamento crítico, à busca de respostas e posicionamentos pessoais, enfim que os envolva em discussões construtivas.

Mas para a efetivação, e também, para que surta efeitos positivos no processo de comunicação mediada por computador, deve-se ter uma comunicação bidirecional, que pode ser massiva e que substitui a interação pessoal, dos sujeitos participativos, como meio de preferência no processo de ensino, através da ação sistematizada e em conjunto com diversos recursos de linguagem – software para apoiar a comunicação, como por exemplo, o Araucária (COLL; ENGEL; BUSTOS, 2010), imagens e os aplicativos de vídeos e sons - e pelo apoio de uma organização que propicia a aprendizagem independente e flexível dos/as discentes.

De acordo com Recuero (2012), a comunicação mediada pelo computador dá espaço às práticas conversacionais. As práticas de conversação na mediação do computador são comumente referidas na literatura dentro do estudo da chamada Comunicação Mediada por Computador (CMC).

Segundo Baron (2002, p. 10), a CMC

é definida de modo amplo como quaisquer mensagens de linguagem natural que sejam transmitidas e/ou recebidas através de um computador. Falando de um modo geral, o termo CMC se refere à linguagem natural escrita enviada via Internet (apud RECUERO, 2012, p. 23).

E acrescentando a essa definição, com base nas colocações de Illera e Roig (2010, p. 330), a CMC “refere-se a programas concretos que reproduzem situações comunicacionais, às vezes com finalidades educacionais”.

As conversações e as interações que ocorrem no cotidiano educacional

[...] acontecem em um cenário rico em estímulos, no qual se misturam as mensagens corporais, os gestos e as expressões faciais, e no qual são comunicadas e se transformam as dimensões sociais e afetivas de qualquer relação. Evidentemente, existe um ambiente material em torno dessas situações comunicacionais que inclui objetos físicos e também representações externas, como a escrita, por exemplo. Nos ambientes mediados pelos computadores, a comunicação sofre algumas mudanças. A principal é a diversidade de sistemas simbólicos que cercam o ato comunicacional. Podem aparecer fotografias, animações, gráficos, textos e áudios cuja característica principal é a de oferecerem representações simultâneas da realidade. Como símbolos da realidade, representam-na de maneira sinóptica; como símbolo para a realidade, criam essa realidade que apresentam. A partir dessa perspectiva, as comunicações que utilizam esta diversidade de meios simbólicos estão abertas a uma série de interpretações no modo como expressam esta representação de e para a realidade (ILLERA E ROIG, 2010, p. 331).

Para a efetivação do uso dessa comunicação, pela rede de computadores, é necessária a aquisição de novas competências e habilidades, e deve, por isso, fazer parte do currículo de qualquer disciplina, já que no ciberespaço temos várias pessoas que têm os interesses culturais e científicos semelhantes. Nessas situações, é possível compartilhar dados pesquisados, hipóteses conceituais, textos produzidos pelos/as discentes, artigos, jornais, revistas e livros, dúvidas, curiosidades, enfim, qualquer informação que possa contribuir para a construção do conhecimento.

4.5.2 A comunicação escrita como expressão do pensamento

A comunicação escrita tem função de exteriorizar o pensamento de forma articulada e organizada, ou seja, é a forma de apontar algum sentido que desejamos transmitir. Portanto, a comunicação escrita é vista como um ato de criação individual, centrada na capacidade mental do indivíduo, mas é “parte importante do processo de comunicação entre dois ou mais indivíduos” (RECUERO, 2012, p. 28).

Esta comunicação é comumente referenciada como parte importante do processo de ensino e aprendizagem entre os indivíduos participantes da educação a distância, no caso, o/a docente e o/a discente. De acordo com Illera e Roig (2010, p. 336),

a CMC introduziu muitos gêneros e/ou tipos de textos novos: o correio eletrônico, os *chats*, a videoconferência, os *podcasts*, para citar apenas uns poucos deles alguns são uma variação simples de outros já conhecidos, [...], que praticamente não requer habilidades novas; outros inventam suas próprias convenções e léxico, por um princípio de economia, como as mensagens *SMS* ou o chat; e outros, ainda, criaram uma dinâmica nova, mais distanciada de competências prévias, como as escritas hipertextual e colaborativa. Em termos gerais, pode-se dizer que as competências verbais (compreensão auditiva e fala) experimentaram pouca variação em seu núcleo de habilidades cognitivas, enquanto as escrita (leitura e composição escrita) mudaram muito mais e multiplicaram-se os tipos de textos que por meio delas são produzidos. [...]. Não só os novos tipos de textos resultantes das novas ferramentas e situações comunicacionais – e por que não dizer, também, que por causa de mudanças no contexto educacional – mudaram a comunicação como também contribuíram para isso os próprios indivíduos que se comunicam (*Grifo nosso*).

As colocações acima corroboram com as colocações dos/as docentes participantes desse estudo, em que a comunicação na EAD precisa ser diferenciada, pois o/a discente dessa modalidade de ensino assume um papel ativo e autônomo, assim, a informação deve ser recebida tal qual havia na mente do/a docente, ao requerer uma discussão, uma atividade.

P2: Agora, há aqueles saberes que são... num sei o nome desses saberes, mas os saberes tecnológicos, por exemplo. Que é uma coisa nova e que são mecanismos que a gente utiliza diferente do presencial, porque uma coisa é eu te falar outra coisa é eu escrever e tu entender como se estive me escutando. Então, o cuidado com a escrita, ela é fundamental. Às vezes eu vou mandar um *email* para uma pessoa, eu olha assim, meu Deus será que dá para entender o que eu quero falar. Porque o que está escrito, mesmo com vírgula ou sem vírgula, a gente pode ler de forma diferente, mesmo com o tamanho da letra, a pessoa já pode entender que a gente está... tem todas estas questões. Então, é... é, tem que ter mais atenção na hora da comunicação dos alunos, tem que instigar mais os alunos (Trecho da entrevista).

A docente complementa:

P2: Mas não é... não é isso? Então, assim, são todos os saberes presenciais, mais esse conhecimento da utilização da tecnologia de forma, cuidadosa... cuidadosa porque a escrita é diferente... até o texto também, as questões que você deve fazer são diferentes, elas devem estar muito claras, porque não dar para o aluno ficar perguntando "professora não entendi!", "professora o que a senhora quer mesmo dizer com isso?", não dar pra a gente tá... a distância não dar. A gente tem que ter muita clareza daquilo que a gente tá perguntando, e percebe que, na leitura o outro vai entender o que gente está perguntando. Então, eu acho que a distância tem que ter mais atenção as questões que a gente faz, as atividades, a comunicação com o aluno (Trecho da entrevista).

E os demais destacam:

P3: [...], precisa aprender a escrever melhor para seu aluno, explica o que você tá querendo, né! Por que é diferente você cara a cara, você na sala de aula, aluno diz assim, "professora não entendi", aí você diz "então vou explicar de novo", mais você tá ali com ele, você explicar pergunta imediatamente, "entendeu?", aí ele "não, não!", aí você explica de outra forma. A distância a gente tem que aprender como é que você vai ensinar, como você vai interagir, como você vai elaborar uma pergunta, como você vai elaborar uma explicação, né... por exemplo, o aluno fez uma tarefa mais ela não foi... não foi... é, é... não atendeu aos objetivos da atividade, então, você tem que arranjar um caminho para explicar pra ele como é que ele... é... De forma que ele entenda o quê que ele não conseguiu fazer ainda. Então, isso, eu acho que, é uma coisa muito interessante, é uma outra forma de ensinar, uma outra forma de aprender (Trecho da entrevista).

P5: É porque a escrita, diferentemente da fala... a escrita, ela é mais complexa, a escrita muitas vezes... você falando você não tem tempo de analisar o que está falando, né? Você não tem tempo de fazer uma análise mais profunda pra ver o que você tá falando tá correto ou não, por exemplo, se você pegar essa entrevista depois, você for ler, "poxa devia ter falando assim não e tal, não era isso que queria não", mais com relação à página não, né! Na página... como você para e aí você vai tentar entender qual é a indagação, qual é o questionamento do aluno e aí você vai ter que todo o cuidado, no momento da sua

resposta, isso ficar muito claro. Então, você vai elabora a questão, você elabora a resposta, você tenta busca exemplos, tenta mostrar no texto e tal... pra poder... tentar mostrar que os autores estão falando sobre determinada temática, e na realidade o cuidado é grande, por quê? Por que muitas vezes o tempo para poder você falar sobre aquilo... para você voltar, muitas vezes o tempo... e o tempo passa muito rápido, né! (Trecho da entrevista).

Na concepção dos/as docentes podemos perceber que a comunicação escrita deve ser um sistema organizado de signos que servirá como meio de compartilhamento e construção do conhecimento. Portanto, a comunicação deve proporcionar a facilidade para a aprendizagem, dessa forma, pensamos no princípio da interação social e do questionamento – características da educação a distância. Aprender um conteúdo de maneira significativa é aprender pelo meio da linguagem, não só palavras, mas signos e ferramentas. A aprendizagem é mediada pelo intercâmbio de significados, pela clarificação dos certificados, enfim, pela negociação dos significados que é feita por meio da linguagem humana, a nova linguagem.

Assim, devemos priorizar elementos que auxiliem a inovar, utilizar os meios de forma didática, ampliar suas competências para o trabalho educativo de acordo com as novas exigências e entender as novas comunicações e espaços educativos como fontes para o processo de ensino e aprendizagem.

Belloni (2012) traz a ideia de que se não existir mediação inovadora, a utilização das tecnologias não transcenderá o ensino convencional. Em uma compreensão inovadora, na qual aconteça a construção de conhecimento, o processo de ensino e aprendizagem não fica mais centrado no/a docente ou no/a discente, mas sim na possibilidade do diálogo entre os participantes. O/a discente não reproduz o conhecimento, mas sim constrói o conhecimento utilizando diversas fontes de informações, na troca de experiências e saberes e intervindo no meio que o cerca.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como já foi apontado desde seu título, o presente estudo objetivou analisar as concepções de docentes formadores do ensino superior sobre os saberes docentes mobilizados na formação continuada de docentes na Educação a Distância, e identificar, analisar e caracterizar os saberes mobilizados, na formação continuada, pelos formadores.

Com a grande quantidade de dados em mãos, fizemos recortes por meio dos quais focamos as análises na questão norteadora do estudo – Que saberes docentes são mobilizados pelo docente formador, atuante na formação continuada do ensino superior, para constituir a prática docente na Educação a Distância? – que julgamos importante e em torno da tríplice que forma o nosso objeto de estudo, que no caso é constituído pelos saberes docentes, principalmente, pela formação continuada, e pela educação a distância.

Diante dessas três dimensões que envolvem a educação, entendemos como hipótese que os docentes mobilizem diferentes saberes na **prática pedagógica**, dentre elas, **na sua ação docente**. Esses saberes já estão constatados na nossa literatura, como por exemplo, da formação profissional, os disciplinares, os curriculares, experienciais, entre outros. E, essa mobilização se dá em função do seu trabalho e das situações, condicionamentos e recursos ligados a esse trabalho. Em suma, os saberes fornecem subsídios aos/às docentes para enfrentar e solucionar situações geradas no seu dia a dia.

O estudo trouxe respostas pontuais ao questionamento, mediante a nossa hipótese, mas que não podem ser generalizadas pelo simples fato de que, metodologicamente, nos limitamos a questionar um único caso e, portanto, as análises que fizemos devem ser estendidas a situações que se configurem muito diversas do campo. Contudo, acreditamos que dada a introdução cada vez mais frequente das atuais tecnologias nos processos de ensino e o constante diálogo entre academia/docente, as linhas de análise aqui seguidas, cujos resultados comentamos agora, mostraram-se pertinentes.

A Formação continuada proporcionada pela educação a distância

O papel da formação continuada desenvolvida na EAD, de acordo com os docentes participantes, abrange aspectos das dimensões social (desenvolvimento profissional do/a docente) e formativa (elemento da construção do conhecimento). Relativo à dimensão social observamos que os/as docentes invocam quer a vertente prática – prepara os discentes para uma melhor integração na comunidade e para a resolução de situações do dia a dia -, que a vertente vocacional – prepara os discentes para prosseguirem os seus estudos -, que a vertente colaborativa – prepara os discentes para trabalhar em grupo. Em relação à dimensão formativa, a formação continuada proporcionada pela EAD evidencia o desenvolvimento do raciocínio dos discentes e da capacidade destes resolverem problemas e de comunicação para a participação ativa no seu processo de aprendizagem, gerando a discussão coletiva e troca de ideias, bem como criando sentimentos que pertencem ao processo de construção da sua aprendizagem, que pertencem a um modo de educação, que pertencem a uma instituição de ensino de renome.

Nessa perspectiva, a formação continuada a distância centra-se nos conhecimentos e em competências essenciais relacionadas a inovações metodológicas, tecnológicas, e essa última diz respeito ao uso das mesmas, e não mais exclusivamente no saber enciclopédico. Além disso, correspondem à disposição de atribuir identidade própria ao ensino superior, a uma prática pedagógica, que caracteriza esse ciclo, cria oportunidade de inserção do sujeito ao sistema educacional e promove sua transição para o universo profissional.

Temos nas atuais tecnologias de ponta – as ferramentas de comunicação da rede (internet) como o facebook – uma atratividade voltada à interatividade, à comunicação e que poderá ser utilizada na ação docente⁷, contribuindo para que os/as docentes e os/as discentes estejam em contato com conhecimentos atualizados sem se sentirem receptores apenas, mas participantes da sua construção. Porém, esses novos recursos devem ser incorporados adequada e moderadamente à educação a distância oferecida a partir dos ambientes virtuais, considerando as reais possibilidades de acesso dos/as discentes.

⁷ Cf. Alves e Araújo (2012, 2013).

O estudo mostrou que os/as docentes buscam, em relação à formação continuada a distância, sobretudo, proporcionar uma formação sólida, passível de ser apreendida pela aquisição de um significativo conjunto de competências e dinâmicas que permitam a atuação individual, e ao mesmo tempo coletiva, acadêmica e profissional. Para tanto, compreendem que as ações docentes estejam voltadas para identificar as competências estruturantes e as dinâmicas de ensino, fundamentais para cada área do conhecimento, de forma a permitir o desenvolvimento do raciocínio, compreendidas pela e para a instrução de procedimentos, valores, normas e atitudes.

Percebe-se, também, que, para os formadores, na formação continuada à distância o cuidado em relação à metodologia deve prevalecer, o desenvolvimento de técnicas específicas é necessário, mas não suficiente para se garantir a qualidade do trabalho docente. É preciso que elas estejam relacionadas aos saberes docentes e que tais saberes sejam enfatizados no trabalho docente em EAD e aprimorados na ação docente nos ambientes virtuais. Podemos constatar isso nas figuras I e II.

Nesse sentido, a atividade docente, entretanto, é construída por diferentes fatores interligados para efetivação do ensino na educação a distância, através dos processos interativos de docente, discente, conhecimento e contexto. Cada vez mais, os/as docentes são solicitados a serem criativos, autônomos, mediadores da ação docente, com aptidão de discernimento na escolha de métodos de ensino, dinâmicas, interação e de tendências conceituais na sua área de especialização. Em resumo, e diante dessa realidade, são solicitados a buscar e colocar em prática novas formas de ensinar, de avaliar e de se relacionar com os/as discentes, rompendo com as formas mais convencionais e rotineiras do trabalho.

No entanto, permanece uma enorme distância entre o que o conjunto normativo-legal recomenda como desejável para definir esse novo perfil e a formação proporcionada nas instituições de ensino superior, pois estas, ainda, não foram capazes de planejar, organizar e preparar até agora - ou se estão preparando não é suficiente - esse novo profissional para atuar na educação a distância.

No que se refere aos saberes docentes mobilizados na formação continuada a distância no Curso de Especialização em Gestão Escolar

A mobilização de saberes para a realização da ação docente caracterizadora da dimensão geral da atividade docente não somente permite perceber a amplitude que a caracteriza, como também expressa seu caráter institucional. Os saberes docentes utilizados nessa dimensão da atividade ainda possibilitam perceber o papel ativo do docente nas decisões que envolvem a organização do planejamento em sua totalidade, não se restringindo ao ensino, mas traduzindo-se no agir político e ético do/a docente.

O estudo indicou a importância dos saberes da formação profissional, dos saberes disciplinares, dos saberes curriculares e dos saberes experienciais, manifestados pelos/as formadores, no sentido que contribuem para a realização de ações docentes redirecionadas para a sistematização do planejamento de ensino e da socialização dos conhecimentos (conteúdo). Saberes voltados para a atribuição de sentido ao ensino de conteúdo revelando a sua importância ao favorecer a aproximação da teoria à realidade dos/as discentes e, como consequência, tornar o trabalho docente que visa contribuir na transformação da realidade dos/as discentes.

Estes saberes revelam, também, que sua construção se dá na trajetória de sua profissão desde a formação inicial, com as disciplinas de formação e as primeiras experiências práticas decorrentes na profissão. Ampliam-se através da interatividade e da convivência em diferentes espaços, em que a identidade profissional de cada um/a foi sendo construída e, portanto, construindo também seus saberes (saber, saber-fazer e saber-ser).

As informações obtidas nesse estudo manifestam que os docentes constroem, ou simplesmente (re)constroem, certos saberes para melhor se adaptarem às suas condições de trabalho. Vimos que para além dos saberes docentes pautados acima, os formadores desenvolvem uma série de saberes práticos, derivados da sua experiência e necessidade de atuação na EAD que se situam ao nível do saber-fazer e saber-ser.

O saber-fazer está ligado aos saberes da tutoria e aos saberes da dinâmica, que se mostraram nesse estudo como saberes geridos dos saberes experienciais, que, articulados entre si, possibilitam a interação das ações docentes para a gestão da turma, a gestão da disciplina favorecendo o desenvolvimento do processo de

ensino e aprendizagem, incentivando a produção de novos conhecimentos, competências e habilidades de acordo com as experiências vividas no processo. Estas competências e/ou habilidades de interagir e atuar sistematicamente em um ambiente virtual acabam tornando-se uma importante ferramenta dos/as docentes. Essa interatividade proporcionada pela interação e a conectividade dos diversos dispositivos do AVA – aliada à reflexão, a partir da díade experiência-sentido – mobiliza, nos docentes formadores, a reorganização de seus saberes e, por conseguinte, a resignificação do seu saber-fazer.

Em relação aos saberes da dinâmica, queremos ressaltar a importância para os saberes em propiciar a dimensão afetiva e participativa, possibilitando o envolvimento dos/as discentes e, possivelmente, o desejo de aprender, inspirando confiança aos mesmos. O uso dos saberes da dinâmica (afetivo e participativo) no trabalho docente se caracteriza pela sua transversalização nos demais saberes, imprimindo à atividade docente seu valor humanizador, possibilitando a aproximação ou o distanciamento entre docente e discente. Nesses saberes, há a preocupação com o bem-estar discente, com a recepção e com o estímulo a ele/a conferidos. São preocupações que, para os/as docentes, envolvem o reconhecimento do/a discente como sujeito social, como também se relacionam ao ensino que desperte o desejo do querer aprender, o que se torna um grande desafio para o/a docente.

Muitas vezes o/a docente é direcionado a só dar *feedback* intelectuais, sem demonstrar preocupação em entender o/a discente e suas necessidades individuais. O/a discente, por sua vez, quando é tratado apenas como 'mais um', adota atitudes individualistas e comportamentos não-cooperativos. O sugerido para transformar este quadro é conhecer a história do/a discente, saber como incentivá-lo e motivá-lo. Estes saberes, considerando as emoções nos processos de ensino e aprendizagem a distância, devem subsidiar: 1) a geração de motivos significativos à pessoa humana no início, meio e fim das atividades individuais e colaborativas; 2) o fortalecimento de laços de afetividade e cumplicidade na superação de desafios de aprendizagem individual e coletiva; 3) o reconhecimento e a valorização aberta das emoções e as 'lições apreendidas' com o grupo e com a vida (experiências pessoais) (PALLOF; PRATT, 2002).

Em relação a esse último, o tratamento dado aos/às discentes em um curso na modalidade a distância, por vezes, tenta ser afetuoso; compreendemos que a afetividade não se sintetiza na manifestação em expressões de elogios superficiais,

destacando algumas qualidades do indivíduo. A importância da postura, da dedicação, da afetividade proporcionada pelo/a docente está em gerar no indivíduo o senso de pertencimento a uma comunidade, fundamentais para o trabalho pedagógico.

E, ainda, a afetividade e a inteligência são complementares na dimensão psíquica (PIAGET, 1995); ambas têm funções definidas, determinadas e integradoras, devendo ser consideradas na atuação docente. No saber docente mobilizado ou desenvolvido na formação continuada a distância, é essencial considerar as diversas dinâmicas humanas na criação das ocupações individuais e colaborativas, partindo-se, sempre que possível, das motivações emocionais dos indivíduos e da comunidade em geral que traz suas experiências profissionais e pessoais.

Pensamos que para comunicar sentimentos na educação a distância, é preciso que se tenha um saber, que crie o senso de comunidade e que se dê espaço para a vida pessoal e comum (PALLOF; PRATT, 2002). Para tal, é importante o/a docente, enquanto facilitador, mediador, ficar atento e criar espaços para explicitação e verbalização (de forma escrita), visto que os indivíduos utilizam a comunicação escrita como forma de relação na comunidade de aprendizagem.

Ressaltamos que os saberes mobilizados na formação continuada a distância fornecem subsídios no sentido que pode inovar o método aplicado ao ensino, uma vez que implica em uma postura dinâmica e atuante do docente, ao auxiliar na organização da sua prática docente como vimos nos resultados, que procede em melhor apreensão do conteúdo e vem para facilitar o aprendizado do/a discente. Essa organização da prática docente gera o desenvolvimento de novas competências, novas habilidades, novos conhecimentos para atuar na sociedade do conhecimento (VALENTE, 1999).

Diante das perspectivas para a formação de docente, seja inicial e continuada, proporcionada pela educação a distância, não cabe mais só o uso de métodos e meios tradicionais e o processo de ensino, atualmente, exige cada vez mais do profissional do ensino. Desse modo, observamos a partir dos resultados que os saberes docentes vêm para contribuir para a inovação na sua atuação educacional. Entendemos, assim, que um novo olhar sobre o papel desempenhado pelo/a docente dentro de uma sociedade culturalmente marcada pela presença das TIC poderá implicar uma revisão dos processos docentes atuais, inclusive no que se

refere à seleção de suportes didáticos. A escolha de um determinado suporte dependerá em grande parte dos instrumentos que o docente possua para fazer essa seleção, e para isso é preciso que ele tenha desenvolvido saberes para tal escolha (relação).

Assim, constatou-se, a partir das reflexões dos sujeitos participantes, que os/as docentes precisam desenvolver novos saberes específicos para a comunicação e interação ao atuarem como formador(a) na educação a distância, além, obviamente, dos demais saberes necessários à ação docente em geral. Saberes estes, por exemplo, da comunicação voltados para a linguagem virtual, a comunicação mediada pelo computador. Nesse processo é fundamental que o formador esteja atento a todas as manifestações refletidas nas postagens, nas respostas, no diálogo e nas discussões sempre procurando perceber os anseios que podem estar sub-reptícios às mensagens e mediando as relações, em um 'diálogo' – comunicação docente e discente. O saber de comunicação, se expressar de forma aberta, simples, enfática, entre outras, é fundamental na ação docente para se demonstrar o que se requer do/a discente no processo da aprendizagem colaborativa.

A aprendizagem colaborativa acarreta discussões qualificada e diálogo. O diálogo transforma em seu fluxo uma variedade de significados por entre os participantes. No diálogo, todos os participantes estão abertos à ideia de reconstruir seus modelos mentais. A discussão envolve uma torrente de pontos de vista. É uma conversa semelhante a um pingue-pongue, em que, como disse Covey (1989), cada participante está falando ou então preparando-se para falar. Em uma discussão, de acordo com Senge (1990, p. 5), cada participante defende determinado pontos de vista, cuja base são observações, interpretações, proposições e generalizações. a discussão qualificada envolve um equilíbrio dinâmico entre a defesa e um ponto de vista e o questionamento sobre as inferências associadas a ele (BOGA (s/d), apud PALLOF; PRATT, 2002, p. 149).

Sua prática está pautada em diversas linguagens, não só a escrita, do material impresso, mas a linguagem e a interatividade oral, escrita, audiovisual, e de multimídias, tornando o perfil do/a docente em um facilitador, e de certa forma tornando esse processo mais desafiador, pois o formador não deve apenas dominar o conteúdo a ser repassado, mas as tecnologias que embasaram suas aulas. É preciso literalmente ensinar a aprender – no sentido de transpor aos discentes o

conteúdo a ser ensinado, deve transpor também a segurança do que está se ensinando, mobilizando o desejo de aprender, de forma que seus saberes docentes convergem não só as vivências escolares, mas as vivências de vida social – e aprender a ensinar - aprender em redes colaborativas e interativas – pois cada dia na educação a distância há novas ferramentas que podem ser utilizadas no processo ensino-aprendizagem, há um novo procedimento a ser adaptado, surgindo assim novos saberes e embasando mais, podemos assim dizer, ‘qualificados’ aos já vivenciados, permitindo a apreensão dessa relação entre docente-discente de forma concreta.

Foi possível apreender, com os resultados, que para os docentes, todos esses saberes devem ser colocados em prática nas situações de ensino e com elas dialogarem, contribuindo para revê-las, repensá-las e reformulá-las. E ainda que, não é mais suficiente ter domínio do conteúdo, é preciso desenvolver os saberes tecnológicos, ter domínio das ferramentas e da forma adequada de interação com os discentes via rede, além de possuir uma compreensão da concepção educativa da educação a distância. Em síntese, é preciso que o/a docente repense os seus saberes para a formação continuada a distância principalmente suas relações entre teoria (saber) e prática (saber fazer).

No que tange às experiências dos/as docentes como formadores no ensino presencial devem ser consideradas como constantes referências para utilização na EAD. No entanto, o/a docente não deve procurar simplesmente transpor suas experiências do ensino presencial para o ensino a distância, pois, cada uma possui suas características e necessidades específicas, porém estas só serão providas e identificadas com o tempo de atuação do formador na educação a distância.

Só abrindo uma ressalva, a modalidade de ensino EAD já se consolidou nos últimos anos no sistema educacional brasileiro, tendo-se expandido muito, e ocasionando diversos questionamentos acerca dessa expansão. E um dos principais questionamentos é o surgimento deste novo perfil profissional, o de produzir e aplicar conteúdo. Assim, é primordial que reconheçam a formação e a participação do formador como imprescindíveis na construção de propostas pedagógicas pautadas na qualidade, subsidiada teórica e metodologicamente, o que necessariamente passa por uma atuação docente.

Para garantir o atendimento às competências, listadas no quadro 1 - A relação dos saberes, competências e conhecimentos necessários à docência de

acordo com alguns teóricos - consideradas requisitos para atuação docente em EAD, os Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância (BRASIL, 2007) indicam que o projeto pedagógico do curso deve apresentar o quadro de qualificação dos docentes responsáveis pela coordenação do curso como um todo, pela coordenação de cada disciplina do curso, e outras atividades concernentes. Também é indicado que a instituição proponha uma política de capacitação e atualização permanente desses profissionais envolvidos nos cursos a distância, tanto quanto seria necessário para um curso presencial.

A partir da compreensão do que aqui foi apresentado, e das orientações das normas legais em vigor, tendo ênfase na qualificação de profissionais, dentre eles, o docente, como atuantes em curso da educação a distância, vislumbra-se a necessidade de mudanças; é necessário que a instituição, campo desta pesquisa, invista na formação pedagógica docente visando à melhoria da qualidade docente do seu curso e de seus formadores em exercício (lembramos que durante a coleta dos dados para este estudo o curso se encontrava prestes a iniciar a sua terceira versão). Para tanto deve oferecer, além dos momentos de socialização e reflexão da prática docente e pedagógica, capacitações efetivas possibilitando a colaboração profissional entre os professores, transformando a IES em uma comunidade de aprendizagem na qual os docentes se apoiam e se estimulam mutuamente, gerando assim novos conhecimentos, novas competências, novas habilidades, novas técnicas, enfim, novos saberes.

O estudo aponta, ainda, para a necessidade de mais estudos que abordem a relação entre os saberes da experiência, bem como os saberes que surgem diante da ação docente na formação continuada a distância. Faz-se necessário, também, realizar um acompanhamento dos/as docentes em ação no ambiente virtual de ensino, verificando a sua prática didático-pedagógica a fim de realizar uma coleta de dados mais ampla sobre saberes manifestados pelos formadores no exercício da docência em EAD.

REFERÊNCIAS

ALAVA, S. **Ciberespaço e formações abertas**: rumo a novas práticas educacionais? Porto Alegre: Artmed, 2002.

ALMEIDA, M. E. B. Prática e formação de professores na integração de mídias. Prática pedagógica e formação de professores com projetos: Articulação entre conhecimentos, tecnologias e mídias. In: ALMEIDA, M. E. B.; MORAN, J. M. (Org.). **Integração das Tecnologias na Educação**. Secretaria de Educação a Distância. Salto para o Futuro. Brasília, Ministério da Educação, SEED, 2005. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000701.pdf>>. Acesso em: 23 mar. 2013.

_____. A construção compartilhada de significados em projetos de educação a distância. In: VALENTE, J. A.; ALMEIDA, M. E. B. (Org.). **Formação de educadores a distância e integração de mídias**. São Paulo: Avercamp, 2007.

_____. Tecnologia e educação a distância: abordagens e contribuições dos ambientes digitais e interativos de aprendizagem. In: ANPED. **GT: Educação e Comunicação/n. 16**. [Rio de Janeiro], s/d. Disponível em: <<https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0C8QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.anped.org.br%2Freunioes%2F26%2Ftrabalhos%2Fmariaelizabethalmeida.rtf&ei=xkuoUvSoGMyukAeog4HwBg&u sg=AFQjCNEVH-U-7Elf-jX0T287LoZzZx Aa 6w&sig2=TbqFNmD6PArdhJ7yx BD 3 rQ>>. Acesso em: 23 mar. 2013.

ALMEIDA, E. R. S. **A formação dos professores de classes especiais para o uso do computador**: do discurso dito ao discurso vivido. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2003.

ALVES, T. P.; ARAÚJO, R. O moodle e o facebook como espaços pedagógicos: percepções discentes acerca da utilização destes ambientes. **EM TEIA – Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana**. v. 4, n. 2, Recife: 2013b. Disponível em: <http://www.gente.eti.br/revistas/index.php/emteia/article/view/143/pdf_26>. Acesso em: 30 dez. 2013.

_____. O Moodle e o Facebook como ambientes pedagógicos: concepções discentes acerca das possibilidades e desafios destes ambientes. In: **VI Simpósio Nacional da Associação Brasileira de Pesquisadores em Cibercultura**. Eixo 1 – Educação, Processos de Aprendizagem e Cognição. Novo Hamburgo, PR: Universidade Feevale, 2012.

ARAÚJO, R. O. **A interatividade como processo na avaliação da aprendizagem na educação online**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática e

Tecnológica) - Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica – EDUMATEC, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013. Disponível em: http://ufpe.edumatec.net/index.php?option=com_phocadownload&view=category&id=11:educacao-tecnologica&Itemid=87>. Acesso em: 16 jan. 2014.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009.

BEHRENS, M. A. **A prática pedagógica e o desafio do paradigma emergente**. v. 80, n. 196, Brasília: set./dez. 1999. p. 383-403.

_____. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: MORAN, J. M. (Org.). **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 14. ed. Campinas, SP: Papirus, 2008, p. 67-132.

_____. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. 3. ed. Curitiba: Champagnat, 2003. (Educação: teoria e prática; n. 4).

BEHRENS, M. A.; OLIARI, A.L.T. A evolução dos paradigmas na educação: do pensamento científico tradicional a complexidade. **Diálogo Educacional**. Curitiba: set./dez. 2007. p. 53-66.

BELLONI, M. L. **Educação a distância**. 6. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. (Coleção educação contemporânea).

BEZERRA, M. A. **Docência em educação a distância**: tecendo uma rede de interações. Recife, PE: Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica – EDUMATEC, 2010. Originalmente como dissertação de mestrado, Universidade Federal de Pernambuco. Disponível em: <<http://www.ufpe.edumatec.net/index.php?option=comphocadownload&view=category&id=2:educacao-tecnologica&Itemid=83>>. Acesso em: 14 maio 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância**. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/referenciaisead.pdf> Acesso em 09 de setembro de 2013.

BRASIL. Congresso. Senado. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional**: nº 9.394/96. Brasília: 1996.

CAMPOS, B. P. **Políticas de Formação de Profissionais de Ensino em Escolas Autônomas**. Porto: Edições Afrontamento, 2002.

CANÁRIO, R. A escola e o lugar onde os professores aprendem. **Psicologia da Educação**. São Paulo, 1998. p. 9-28.

CARVALHO, A. B. Os Múltiplos Papéis do Professor em Educação a Distância: Uma Abordagem Centrada na Aprendizagem In: **18º Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste** – EPENN. Maceió, 2007. Disponível em: <http://assets00.grou.ps/0F2E3C/wysiwyg_files/FilesModule/convergencia/20110722082055-ripelafilvtdtqsip/OsmultiplospapeisdoprofessoremeducaAAoadistancia.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2012.

CARVALHO, J. M.; SIMÕES, R. H. S. O que dizem os artigos publicados em periódicos especializados, na década de 90 sobre o processo de formação continuada de professores? In: **XXII ANPEDE. GT Formação de Professores**. Artigo publicado em *CD-Rom*. Caxambu: 1999.

CASTELLS, Manuel. **A Era da Informática: economia, sociedade e cultura**. v. 1. A Sociedade em Rede. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

COLL, C.; ENGEL, A.; BUSTOS, A. Os ambientes virtuais de aprendizagem baseados na representação visual do conhecimento. In: COLL, C.; MONEREO, C. (Orgs.). *Psicologia da Educação Virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação*. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 329 – 345.

ESTEVE, J. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão Professor**. 2. ed. Porto: Editora, 1995.

FERRY, G. **Pedagogía de la formación**. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2004.

FREITAS, A. S. A questão da experiência na formação profissional dos professores. In: FERREIRA, A. T. B.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; LEAL, T. F. (Orgs.). **Formação continuada de professores: questões para reflexões**. 1 reim. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 33 – 50.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**, 17. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987. Disponível em: <<http://forumeja.org.br/files/PedagogiadoOprimido.pdf>>. Acesso em: 06 abr. 2012.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e terra, 1996. (Coleção leitura). Disponível em: <<http://forumeja.org.br/files/Autonomia.pdf>>. Acesso em: 06 abr. 2012.

GRASSI, D. Competências em educação a distância. In: FARIA, E. T.; et al. (Org.). **Educação presencial e virtual: espaços complementares essenciais na escola e na empresa**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. p. 71 – 85.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GUBA, E.; LINCOLN, Y. **Effective evaluation**. New York: Jasley-Bass Publishers, 1985.

FIORENTINI, D.; LORENZATO, S. **Investigação em Educação Matemática: percursos teóricos e metodológicos**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. **Vidas de professores**. Tradução Maria dos Anjos Caseiro e Manuel Figueiredo Ferreira. Portugal: Porto Editora, 1992. Disponível em: <<http://andreluizsilva.files.wordpress.com/2012/09/huberman-m-o-ciclo-de-vida-profissional-dos-professores.pdf>>. Acesso em: 22 ago. 2013.

ILLERA, J. L. R.; ROIG, A. E. Ensino e aprendizagem de competências comunicacionais em ambientes virtuais. In: COLL, C.; MONEREO, C. (Orgs.). **Psicologia da Educação Virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação**. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 329 – 345.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **Formação continuada de professores**. Tradução: Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

KENSKI, V. M. Novas Tecnologias: o redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente. In: **XX Reunião Anual da Anped**. Caxambu: set. 1997.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Tradução Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. São Paulo: Ed. 34, 1993.

_____. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 1998.

MARCELO, C. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NOVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 50-76.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2007. p. 261-265.

MELO, D. B. L. **Formação do gestor escolar em curso de pós-graduação: análise da experiência da escola de gestores da educação básica em Pernambuco**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

MELLOUKI, M. H.; GAUTHIER, C. O professor e seu mandato de mediador, herdeiro, intérprete e crítico. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n 87, p. 537-571, maio/ago. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n87/21468.pdf>>. Acesso em: 07 jun. 2013.

MISKULIN, R. G. S. Curso de Licenciatura a Distância: uma perspectiva social e seus possíveis reflexos na prática do Professor. In: **X Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores**. São Paulo: UNESP. 2009. p.6779 – 6792.

MORAN, J. M. **O que é educação a distância**. 2002. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/dist.htm>>. Acesso em: 20 maio 2012.

_____. O que é um bom curso a distância? In: ALMEIDA, M. E. B.; MORAN, J. M. (Org.). **Integração das Tecnologias na Educação**. Secretaria de Educação a Distância. Salto para o Futuro. Brasília, Ministério da Educação, SEED, 2005. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000701.pdf>>. Acesso em: 23 mar. 2013.

_____. **Contribuição para uma pedagogia da educação online**. S/d. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/moran/contrib.htm>>. Acesso em: 16 ago. 2013.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: _____ (Org.). **Profissão Professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

_____. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Ed. Dom Quixote, 1992.

PALLOFF, R.; PRATT, K. **Construindo Comunidades de Aprendizagem no Ciberespaço**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PÉREZ GÓMEZ, A. J. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações D. Quixote, 1992. p. 93-114.

_____. A função e a formação do professor(a) no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: SACRISTÁN, G.; PÉREZ GOMÉZ, A. J. (Orgs.). **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____. Formar professores em contextos sociais em mudança: prática reflexiva e participação crítica. Tradução: Denice Barbara Catani. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n 12, p. 5-21, set./dez. 1999b. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE12/RBDE12_03_PHILIPPE_PERRENOUD.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2013.

_____. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIAGET, J. **Abstração Reflexionante**: Relações lógico-aritméticas e ordem das relações espaciais. Tradução: Fernando Becker e Petronilha G. da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

PIMENTA, S. G. **O Estágio na formação de professores**: unidade, teoria e prática? São Paulo, Cortez, 1994.

_____. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: _____ (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2009.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. v. 1. São Paulo: Cortez, 2002.

PONS, J. P. Visões e conceitos sobre a tecnologia educacional. In: SANCHO, J. M. (Org.). **Para uma tecnologia educacional**. Porto Alegre: ArtMed. 1998.

PORTO, Y. S. **Formação continuada**: a prática pedagógica recorrente. Campinas: Papiros, 2000.

POSTMAN, N. **Tecnopólio**: a predição da cultura à tecnologia. São Paulo: Nobel, 1994.

POZO, J. I. **Aprendizes e Mestres**: a nova cultura da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PRADO, M. E. B. B.; ALMEIDA, M. E. B. Estratégias em Educação a Distância: a Plasticidade na Prática Pedagógica do Professor. In: VALENTE, J. A.; ALMEIDA, M. E. B. (Orgs.). **Formação de educadores a distância e integração de mídias**. São Paulo: Avercamp, 2007. p. 67-84.

PRADO, M. E. B. B.; SILVA, M. G. M. Formação de educadores em ambientes virtuais de aprendizagem. **Em Aberto**, INEP, Brasília, v. 22, n. 79, 2009. Disponível em: <<http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/issue/view/101/showToc>>. Acesso em: 26 mar. 2012.

PUNTES, R. V.; AQUINO, O. F.; NETO, A. Q. Profissionalização dos professores: Conhecimentos, saberes e competências necessários à docência. **Educar**. Curitiba, PR: n. 34, Editora UFPR, 2009. p. 169-184.

RECUERO, R. **A conversação em rede**: comunicação mediada pelo computador e redes sociais na internet. Porto Alegre: Sulina, 2012. 238 p.

SAVIANI, D. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, M. A.; SILVA JUNIOR, C. A. (Orgs.). **Formação do educador**: dever do Estado, tarefa da Universidade. São Paulo: Unesp, 1996.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. Ed. Ver. E atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SHULMAN, L. Paradigms and researcher programs in the study of teaching: a contemporary perspective. In: WITTROCK, M. C. (Org.). **Handbook of research on teaching**. 3. ed. New York: MacMillan, 1986, p. 3-36.

SILVA, E. M. A. Dispositivos metodológicos para a formação continuada de professores: uma abordagem crítico-reflexiva. In: FERREIRA, A. T. B.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; LEAL, T. F. (Orgs.). **Formação continuada de professores: questões para reflexões**. 1 reim. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 97-117.

SILVA, J. B.; SANTIAGO, M. E. Políticas e práticas de formação profissional continuada dirigida aos professores que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental. Recife: PROPESQ/CNPq, **Anais do CONIC**, 1997, p. 648.

SILVA, J. B. **As representações sociais dos professores em classes multisseriadas sobre a formação continuada**. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2002.

SILVA, J. S. **A Ação Docente na EAD: A Mediação do Tutor entre o Discurso e a Prática**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática e Tecnológica) - Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica – EDUMATEC, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012. Disponível em: http://ufpe.edumatec.net/index.php?option=com_phocadownload&view=category&id=8:educacao-tecnologica&Itemid=85>. Acesso em: 16 ago. 2012.

SILVA, K. C. **A atuação docente em cursos superiores de computação e informática a distância: formação docente e estratégias de ensino online**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática e Tecnológica) - Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica – EDUMATEC, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010. Disponível em: <http://www.ufpe.edumatec.net/index.php?option=com_phocadownload&view=category&id=2:educacao-tecnologica&Itemid=83>. Acesso em: 26 abr. 2013.

SILVA, M. **Sala de aula interativa**. Rio de Janeiro: Quartet, 2000.

SILVA, M.; SANTOS, E. **Avaliação da aprendizagem em educação online**. São Paulo: Loyola, 2006.

SILVA, S. R. F. **Os saberes práticos discentes em ambiente informatizado: uma análise da reconstrução de professores de matemática**. 2005. Dissertação (Mestrado

em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2005.

_____. Saberes Docentes e as Tecnologias Digitais no Ensino-Aprendizagem nas Escolas. **Diálogos. Revista de Estudos Culturais da Contemporaneidade**. Nº 8, fev./mar. 2013. Disponível em: <http://www.revistadiálogos.com.br/Dialogos_8/SoniaArtigo_DIALOGO.pdf>. Acessado em: 16 ago. 2013.

SOUZA, J. F. **Prática pedagógica e formação de professores**. Organização geral e prefácio José Batista Neto e Eliete Santiago. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

_____. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências. **Revista Brasileira de Educação**, n.º 13, jan./fev./mar./abr. 2000. Disponível em: <http://www.pos.ajes.edu.br/arquivos/referencial_20131210155925.pdf>. Acessado em: 09 abr. 2012.

TARDIF, M.; LESSARD, C; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**. nº 4, Porto Alegre: Pannônica, 1991.

TARDIF, M, LESSARD, C. e GAUTHIER, C. (eds.). **Formação dos professores e contextos sociais**. Portugal: Rés Editor, 2001, p. 283.

THURLER, M. G. Levar os professores a uma construção ativa da mudança. Para uma concepção da gestão da inovação. In: THURLER, M.; PERRENOUD, P. (Orgs.). **A escola e a mudança**. Lisboa: Escolar Editora, 1994. p. 33-59.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e método. Tradução: Daniel Grassi. 3. ed. Porto Alegre: Brookman, 2005.

VALENTE, J. A. **O computador na sociedade do conhecimento**. Campinas, SP: Nied/Unicamp, 1999.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1998.



Centro de Educação
Avenida da Arquitetura s/n
Cidade Universitária,
Recife - PE - Brasil
CEP.: 50.740-550
Fone/Fax: (81) 2126.8952
edumatec@ufpe.br

ANEXO 01 - Questionário

Este questionário faz parte de uma pesquisa a nível de mestrado, cujo objetivo principal é analisar as concepções sobre saberes docentes de professores formadores do ensino superior atuantes na formação continuada a distância. O questionário está dividido em três etapas: 1ª - Perfil do participante; 2ª - Aspectos sobre docência e saberes docentes; 3ª - Docência e Educação a distância.

1ª Etapa - Perfil

1. Idade

2. Formação Acadêmica

3. Tempo de Docência no Ensino Superior

4. Como professor, quais atividades você exerce?

Docência

Pesquisa

Extensão

Orientação

Outro:

5. Há quanto tempo atua na Educação a Distância?

6. Na Educação a Distância, qual a sua função?

- Professor Autor
 Professor Executor
 Professor Tutor
 Professor Coordenador
 Outro:

7. O que o levou a atuar na Educação a Distância?

8. Como você vê a formação continuada na educação a distância?

	Discorda	Discorda parcialmente	Concorda parcialmente	Concorda	Sem opinião
Propicia o desenvolvimento de atividades coletivas	<input type="radio"/>				
Contribui na formação do profissional	<input type="radio"/>				
Propicia uma participação em discussões, contatos e troca de ideias	<input type="radio"/>				
Propicia, através da socialização, o desenvolvimento de valores, atitudes e formas de argumentação	<input type="radio"/>				
Cria condições para a construção de um sentimento de pertencimento, de cooperação, de partilha	<input type="radio"/>				
Não se atém apenas à instrução, mas também cria oportunidades de desenvolvimento da comunicação, de valores sociais e éticos, e de formas de pensar	<input type="radio"/>				

9. Participa de algum programa de formação continuada para professores?

	Sim	Não
A Distância	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Presencial	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ambas (a Distância e Presencial)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

10. Como você ingressou no Curso de Especialização em Gestão Escolar (Escola de Gestores) oferecido pelo MEC na UFPE?

2ª Etapa – Docência e Saberes Docentes

1. Você acha as competências e as habilidades destacadas abaixo são fundamentais para ser professor?

	Discorda	Discorda parcialmente	Concorda parcialmente	Concorda	Sem opinião
Competência Institucional	<input type="radio"/>				
Competência Produtiva	<input type="radio"/>				
Competência Avaliativa	<input type="radio"/>				
Competência Didático-Pedagógica	<input type="radio"/>				
Competência Interativa	<input type="radio"/>				
Competência Especificadora em Conteúdo- Metodológico	<input type="radio"/>				

2. Da lista abaixo destaque o que você considera que o professor deve ter, como princípios, em relação ao saber?

- Postura crítica e reflexiva em relação à sua capacitação constante
- Curiosidade epistemológica e interesse em estar atualizado
- Planejar o processo de ensino-aprendizagem
- Manejo das novas tecnologias

- Conceber a metodologia e organizar as atividades
- Comunicar-se e relacionar-se com os alunos
- Refletir e pesquisar sobre o ensino
- Identificar-se com a instituição e trabalhar em equipe
- Outro:

3. O que você entende por docência?

4. Saberes Docentes estão relacionados

- saberes da formação profissionais
- saberes experienciais
- saberes disciplinares
- saberes curriculares
- saberes da área do conhecimento específico
- saberes que surgem através das interações vividas pelos docentes no seu cotidiano profissional
- Outro:

5. Os princípios pautados nos Saberes Docentes estão?

- relacionados com o contexto da prática pedagógica
- relacionados com a ambiência de ensino-aprendizagem
- relacionados com o contexto sócio-histórico dos alunos
- relacionados com o domínio das novas tecnologias
- relacionados com o planejamento das atividades de ensino
- relacionados com a condução da aula nas suas múltiplas possibilidades
- relacionados com a avaliação da aprendizagem
- Outro:

6. Os Saberes Docentes contribuem na organização do seu planejamento?
Justifique.

7. Há vantagens de organizar suas atividades docentes a partir dos saberes docentes? Como?

3ª Etapa - Docência e Educação a Distância

1. Como professor, que estratégias você prioriza no seu trabalho docente na educação a distância?

2. Dentre os saberes docentes listados abaixo, quais são mobilizados para atuar na educação a distância?

- saberes da formação profissional
- saberes experienciais
- saberes disciplinares
- saberes curriculares
- saberes da área de conhecimento específico
- saberes que surgem através das interações vividas pelos docentes no seu cotidiano profissional
- Outro:

3. Em relação aos saberes docentes mobilizados na disciplina ministrada por você, como professor, no Curso de Especialização em Gestão Escolar, quais contribuíram no seu processo de ensino?

	Sempre	Quase sempre	Algumas vezes	Quase nunca	Nunca
saberes da formação profissional	<input type="radio"/>				
saberes experienciais	<input type="radio"/>				
saberes disciplinares	<input type="radio"/>				
saberes curriculares	<input type="radio"/>				
saberes da área de conhecimento específico	<input type="radio"/>				
saberes que surgem através das interações vividas pelos docentes no seu cotidiano profissional	<input type="radio"/>				

4. Prezado professor, para um maior aprofundamento sobre alguns dos itens deste questionário gostaríamos de saber se você se disponibiliza a participar de uma entrevista para o aprofundamento das questões desse questionário?

- Sim
- Não



Centro de Educação
Avenida da Arquitetura s/n
Cidade Universitária,
Recife - PE - Brasil
CEP.: 50.740-550
Fone/Fax: (81) 2126.8952
edumatec@ufpe.br

ANEXO 02 - Roteiro da Entrevista

1. Há quanto tempo você utiliza o ambiente virtual como suporte de ensino-aprendizagem nas suas aulas?
2. Quais os recursos que você utiliza para interagir com os discentes?
3. Faça um resumo da sua experiência profissional no curso.
4. O que você definiria como o mais significativo nessa experiência?
5. Que conhecimentos você necessita para dar sua aula na EAD? Especifique onde você aprendeu ou construiu tal conhecimento.
6. Que decisões sobre sua prática você necessita utilizar para construir as situações de ensino para sua aula no ambiente virtual?
7. Que conhecimentos adquiridos na sua prática você considera determinantes para seu exercício docente na EAD?
8. Que competências ou habilidades você acha importante ao atuante na EAD?
9. Quais outros conhecimentos você acha importante para ministrar a sua aula na EAD?