



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**

JOCIANO COÊLHO DE SOUZA

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DO ENSINO
SUPERIOR NA MODALIDADE EAD/UFPB: UM OLHAR SOBRE
AS POLÍTICAS PÚBLICAS E CONCEPÇÕES DOCENTES**

**RECIFE
2017**

JOCIANO COÊLHO DE SOUZA

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DO ENSINO
SUPERIOR NA MODALIDADE EAD/UFPB: UM OLHAR SOBRE
AS POLÍTICAS PÚBLICAS E CONCEPÇÕES DOCENTES**

Dissertação apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em
Educação Matemática e
Tecnológica do Centro de Educação
da Universidade Federal de
Pernambuco, como requisito para
obtenção do título de Mestre em
Educação Matemática e
Tecnológica

Orientadora: Prof.^a Dr^a Thelma
Panerai Alves

Coorientadora: Prof.^a Dr^a Ana Beatriz
Gomes de Carvalho

RECIFE

2017

Catálogo na fonte
Bibliotecária Giseani Bezerra, CRB-4/1738

S719f Souza, Jociano Coêlho de.
A formação continuada dos professores do ensino superior na modalidade EAD/UFPB: um olhar sobre as políticas públicas e concepções docentes / Jociano Coêlho de Souza. – 2017.
157 f. : il. ; 30 cm.
Orientadora: Thelma Panerai Alves.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação Matemática e Tecnológica, 2017.
Inclui Referências e Apêndices.

1. Educação superior no Brasil. 2. Formação continuada. 3. Educação – políticas públicas. 4. UFPE - Pós-graduação. I. Alves, Thelma Panerai. II. Título.

378.981 CDD (22. ed.) UFPE (CE2017-025)

JOCIANO COÊLHO DE SOUZA

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DO ENSINO
SUPERIOR NA MODALIDADE EAD/UFPB: UM OLHAR SOBRE
AS POLÍTICAS PÚBLICAS E CONCEPÇÕES DOCENTES**

Dissertação apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em
Educação Matemática e
Tecnológica do Centro de Educação
da Universidade Federal de
Pernambuco, como requisito para
obtenção do título de Mestre em
Educação Matemática e
Tecnológica

Aprovado em: 21/02/2017

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Thelma Panerai Alves – (Orientadora e Presidente)
Universidade Federal de Pernambuco

Profa. Dra. Ana Beatriz Gomes Pimenta de Carvalho (Examinadora
Interna)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Wilson Honorato Aragão (Examinador Externo)
Universidade Federal da Paraíba

“A verdadeira viagem do descobrimento não consiste em procurar novas paisagens, mas em ter novos olhares”.

(Marcel Proust)

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, que lutou para que eu chegasse até aqui, incentivando os meus estudos e lutando para que eu nunca desistisse;

Ao meu companheiro e amigo, Secundino Vigón, que esteve sempre ao meu lado em todos os momentos deste mestrado;

Aos meus amigos, de perto e de longe, que me apoiaram nos momentos difíceis desta caminhada. Não posso escrever o nome de cada um, mas vocês devem saber que são pessoas especiais para mim;

À minha orientadora, Prof^a Dr^a Thelma Panerai Alves, pelas valiosas contribuições, conselhos, votos de confiança e incentivos feitos ao longo deste trabalho;

À minha coorientadora, Prof^a Dr^a Ana Beatriz Carvalho, pelas orientações e contribuições;

À Universidade Federal da Paraíba pela autorização e disposição em me acolher como pesquisador contribuindo para atingir os objetivos do estudo;

Aos meus colegas e amigos do Programa de Pós-Graduação EDUMATEC. Vocês foram muito importantes durante esta etapa da minha carreira acadêmica;

A todos os meus professores Programa de Pós-Graduação EDUMATEC, pois sem eles seria impossível chegar a este nível de estudo;

Enfim, a todos que contribuíram desde o início da longa caminhada de desafios, dificuldades, mas também de alegrias e realização.

RESUMO

O presente estudo teve o objetivo de analisar como a formação continuada dos professores da modalidade EaD está expressa no campo das políticas públicas institucionais e como a mesma é refletida nas concepções docentes. No aporte teórico, apresentamos uma discussão sobre alguns conceitos da educação a distância, a partir de uma breve retrospectiva histórica, visando alcançar um olhar mais afinado sobre a evolução dos diferentes modelos de EaD. Discutimos também sobre as concepções existentes em relação à formação continuada de professores, levando a abordagem para o campo da Educação a Distância, com uma contextualização baseada em teóricos como Nóvoa (1992, 1995, 1999, 2002), Imbernón (2010), Tardif (2002), Gatti (2008), Gómez (1992), Terrazzan e Santos (2007), Schön (1992) e Candau (1996). No plano metodológico, a opção foi pela abordagem qualitativa, com caráter exploratório e descritivo. Os dados foram obtidos através de entrevistas semiestruturadas, corroboradas pelo registro de anotações e gravações da fala de um grupo de dez professores em exercício, nos cursos superiores da modalidade EaD (UFPB). A análise documental também foi utilizada como instrumento de coleta de dados para identificar as concepções de formação continuada que estavam expressas nos documentos oficiais. Os resultados apontaram para a predominância da concepção ligada à ideia de *atualização pedagógica* da formação continuada, nas falas dos professores, embora haja uma pequena tendência à mobilização de concepções que se apoiam em um modelo de formação mais emancipador que leva à reflexão sobre a prática e que denominamos *processos reflexivos*. Também constatamos nas falas dos professores e nos documentos analisados a concepção *técnico-pedagógica* de formação continuada, que surge como um processo realizado com o intuito de “capacitar” o docente para a utilização do ambiente virtual de aprendizagem, devendo ocorrer por meio da instrumentalização de ferramentas necessárias para o exercício da docência online.

Palavras-Chave: Formação Continuada de Professores. Concepções Docentes. Políticas Públicas. Educação a Distância.

ABSTRACT

The present study had the objective of analyzing how the continuous formation of EAD's teachers modality is expressed in the field of institutional public policies and how it is reflected in the teaching conceptions. In the theoretical contribution, we presented a discussion about some concepts of distance education, starting from a brief historical retrospective, aiming to achieve a refined look at the evolution of the different models of EAD. We also discussed the previous existing conceptions regarding the continuous formation of teachers, by taking the approach to the field of Distance Education, with a contextualization based on theoreticians such as Nóvoa (1992, 1995, 1999, 2002), Imbernón (2010), Tardif (2002), Gatti (2008), Gómez (1992), Terrazzan and Santos (2007), Schön (1992) and Candau (1996). At the methodological level, the qualitative approach was chosen, evincing its exploratory and descriptive nature. The data were obtained through semi-structured interviews, corroborated by the recording of notes and speech recordings of a group of ten teachers in exercise, in the modality of EAD (UFPB) higher education courses. The documentary analysis was also used as a data collection tool to identify the conceptions of continuing education that were expressed in official documents. The results pointed to the predominance of a conception linked to the idea of a pedagogical updating of continuing education, according with the teachers' speeches, although there is a small tendency to mobilize conceptions that are based on an emancipatory model of formation that leads to reflection on the practice and which we call *reflective processes*. We also found in the teachers' statements and in the analyzed documents the technical-pedagogical conception of continuing education, which emerges as a process carried out with the purpose of "enabling" the teacher to use the virtual learning environment, and must take place through the instrumentalization of tools needed for online teaching.

Key Words: Continuing Teacher Education. Teaching Conceptions. Public policy. Distance Education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - Breve histórico sobre a EAD no Brasil.....	24
Quadro 02 - EaD: legislação, programas e institucionalizações – 1995 – 2011.....	31
Quadro 03 - EaD: legislação, programas e institucionalizações – 2013 – 2015.....	33
Quadro 04 - Principais características dos projetos e programas que oferecem a EaD.....	37
Quadro 05 - Termos empregados para formação continuada de docentes.....	64
Quadro 06 - Cursos oferecidos em 2008 na capacitação continuada da UFPB-VIRTUAL.....	90
Quadro 07 - Dimensões do projeto de capacitação continuada da UFPB-Virtual.....	90
Quadro 08 - Polos de Apoio Presencial.....	97
Quadro 09 - Cursos de Graduação da UFPB – VIRTUAL.....	99
Quadro 10 - Perfil dos Participantes da Pesquisa.....	100
Quadro 11 - Documentos pesquisados e elegidos para as análises.....	105
Quadro 12 - Categorias de concepção de formação continuada.....	112
Quadro 13 - Palavras-chave das categorias de formação continuada.....	113
Quadro 14 - Mapeamento temático por meio da análise de conteúdo do processo de ingresso e formação inicial na modalidade de Educação a Distância.....	118
Quadro 15 - Categoria - Concepção Técnico-Pedagógica.....	122
Quadro 16 - Categoria - Concepção Processos Reflexivos.....	123
Quadro 17 - Categoria - Concepção Atualização Pedagógica.....	124
Quadro 18 - Mapeamento temático por meio da análise de conteúdo das concepções sobre a formação continuada de professores da EaD.....	130

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 - Linha do tempo dos Referenciais de Qualidade de EaD do MEC..	31
Figura 02 - Gráfico de matrículas na EaD em instituições privadas.....	42
Figura 03 - Localização dos polos da UFPB-Virtual.....	97

LISTAS DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABED	Associação Brasileira de Educação a Distância
ABRAEAD	Anuário Brasileiro Estatístico de Educação a Distância
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
EaD	Educação a Distância
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IES	Instituição de Ensino Superior
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
IPES	Instituições Públicas de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
PACC	Plano Anual de Capacitação Continuada
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PPP	Projeto Político Pedagógico
PT	Partido dos Trabalhadores
SGB	Sistema de Gestão de Bolsas
SISUAB	Sistema Universidade Aberta do Brasil
TDICs	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
TICs	Tecnologias da Informação e Comunicação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFPB	Universidade Federal da Paraíba

SUMÁRIO

1- INTRODUÇÃO	13
2 - POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: DA REGULAMENTAÇÃO AO CENÁRIO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES	20
2.1 Educação a Distância: alguns conceitos e regulamentações.....	22
2.2 A Educação a Distância brasileira em tempos atuais: caminhos viáveis de mudança.....	34
2.3 O desenvolvimento da EAD no Brasil e a necessidade da qualificação dos docentes	44
3 - CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: DOS CONCEITOS INTRODUTÓRIOS ÀS CONCEPÇÕES E MODELOS VIGENTES	55
3.1 Antecedentes	55
3.2 Modelos Teóricos de Formação Continuada.....	59
3.3 Alguns conceitos de Formação Continuada	64
3.4 Concepções de Formação Continuada	68
3.5 Formação continuada de professores no contexto da Educação a Distância.	83
3.6 A Formação Continuada de Professores: ações realizadas pela UFPB-Virtual	87
4 - PERCURSO METODOLÓGICO	93
4.1 Contextualização e delineamento da pesquisa	93
4.2 Campo da pesquisa	96
4.3 Participantes da pesquisa	99
4.4 Percorso da pesquisa.....	102
4.5 A seleção dos documentos	105
4.6 A entrevista	107

4.7 A análise dos dados	109
4.8 As categorias de análise	111
5- TECENDO OS RESULTADOS E AS RELAÇÕES A PARTIR DA ANÁLISE DE DADOS	115
5.1 A seleção e o ingresso dos docentes na modalidade EaD da UFPB-Virtual	116
5.2 Concepções de formação continuada encontradas nos documentos norteadores da formação no âmbito do campo da pesquisa.....	121
5.3 As concepções de formação continuada na voz dos professores da modalidade EaD.....	129
5.4 As relações existentes entre os documentos analisados e as falas dos professores.....	136
CONSIDERAÇÕES FINAIS	140
REFERÊNCIAS.....	145
APÊNDICES	155
APÊNDICE A	155
APÊNDICE B	156
APÊNDICE C	157

1- INTRODUÇÃO

O tema desta pesquisa trata da questão da formação de professores, mais especificamente, da formação continuada dos professores do ensino superior da modalidade de Educação a Distância (EaD), na Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

Para melhor compreender o meu interesse por este tema, descrevo alguns aspectos importantes do meu percurso acadêmico. Isso, porque, em grande parte, este estudo teve origem nas indagações que me fiz durante a minha atuação como estudante e, mais tarde, como tutor na modalidade EaD. No decorrer dessas experiências, presenciei várias situações e debates sobre o processo de formação de professores para atuação nos cursos superiores da modalidade EaD. Esses questionamentos estavam quase sempre dirigidos pelas dificuldades encontradas na atuação no ambiente virtual de aprendizagem e na relação professor-aluno, nesta modalidade de ensino.

Além dessas experiências, constatei, em diversos contextos e variadas literaturas, que a área de formação de professores, nos últimos anos, vem se destacando e se expandindo muito, especialmente com as possibilidades de formação online, que abre um amplo campo de investigação e pesquisa. André (2010) confirma esse fato quando assegura que houve um grande aumento da produção científica no que se refere às temáticas relacionadas à formação e ao trabalho docente. Neste sentido, houve uma expansão de eventos, publicações e visibilidade midiática.

A pertinência de pesquisas como a nossa é reconhecida por estudiosos como Sacristán (1999, p. 64) ao afirmar que “o debate em torno do professorado é um dos polos de referência do pensamento sobre a educação, objeto obrigatório da investigação educativa e pedra angular dos processos de reforma dos sistemas educativos”.

Desta maneira, em uma sociedade em que as mudanças estruturais, sociais e comportamentais vêm ocorrendo aceleradamente, o sistema de educação também sofreu alterações. São mudanças que provocaram modificações e/ou rupturas nos paradigmas educacionais vigentes como, por

exemplo, a inserção e o uso das tecnologias digitais nos processos de ensino e de aprendizagem.

Consequentemente, como atores sociais que desempenham diversos papéis de transformação, os professores tiveram que acompanhar as referidas mudanças globais e, nesse contexto, a formação continuada se apresentou como um importante processo em favor do preparo dos docentes, para muní-los de conhecimentos e habilidades que lhes permitam analisar criticamente suas práticas e aprimorar sua atuação. Assim, a formação continuada de professores existe com o intuito de acompanhar as mudanças existentes e de favorecer o aprofundamento dos docentes em seu conhecimento e na análise de suas práticas.

Na atualidade, é possível observar que existem políticas de formação continuada de professores cuja linha de atuação é a de acompanhar as mudanças estruturais vigentes, a fim de contribuir para uma valorização dos profissionais da educação, na procura pelo aumento da qualidade de ensino e da melhoria das políticas educacionais. Porém, há a necessidade de os órgãos e as políticas públicas levarem em consideração as práticas existentes; as divergências de caráter político, econômico e cultural; e as soluções para recriar os saberes e as identidades profissionais docentes. O planejamento de políticas públicas para educação deve ser contínuo e baseado na própria prática do professor, que deve ser ouvido em seus anseios sobre essa prática.

Na modalidade de Educação a Distância não é diferente. Percebemos que é absolutamente necessário um olhar especial para a importância da qualificação profissional do docente que está atuando no meio de tantas mudanças: espaços, tempos e relações professor-aluno-conteúdo-atividades-ambiente. Esse olhar é imprescindível para o processo de formulação de políticas públicas, visto que a oferta de cursos na modalidade a distância tem aumentado muito no país. Assim, devido a sua importância, as instituições precisam formular programas adequados e contextualizados de inserção e acompanhamento da formação continuada dos professores que atuam no ensino online.

A relação entre formação continuada de professores e Educação a Distância exige este olhar mais cuidadoso já que esta é uma modalidade de

ensino relativamente recente e muitos dos docentes que ingressaram nesse campo não tiveram a oportunidade de vivenciar uma formação inicial na área.

Portanto, ao oferecer cursos na modalidade a distância, é indispensável que as instituições invistam no desenvolvimento das habilidades e competências necessárias para uma boa atuação do professor no ensino online.

Essa atuação exige do docente um perfil diferenciado do ensino presencial, visto que o ambiente online tem características e potencialidades próprias. Portanto, é necessária, inicialmente, uma base pedagógica e metodológica específica para EaD, isto é, um perfil dotado de habilidades e competências que atendam as especificidades desta modalidade de ensino, como por exemplo, o uso e o domínio das TDICs (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação) e a aptidão em potencializar a interação das TDICs com a área da educação na intenção de aperfeiçoar o processo de ensino e aprendizagem.

De tal modo, fomos motivados a dar continuidade às investigações sobre a temática da formação continuada de professores, porém, nesta ocasião, nossa proposta foi a de pesquisar outro objeto não menos importante, mas ainda pouco pesquisado: a formação continuada dos professores da modalidade EaD. Esta discussão sobre formação de professores é remota e, ao mesmo tempo, atual, pois na história da Educação sempre houve e haverá questionamentos sobre a forma como os nossos professores são formados, e hoje, além disso, a formação de professores tem se apresentado como ponto nodal das reflexões sobre as políticas públicas, a qualidade do ensino, a evasão e a reprovação, apresentando um significado de ampliação do universo cultural e científico daquele que ensina, dadas as demandas e exigências culturais e tecnológicas da sociedade.

A opção pelo tema ocorreu também devido à necessidade por nós identificada de compreender como se dá o processo de formação continuada dos professores durante a atuação no ensino online. Ademais, também queremos saber se realmente essa formação coincide com o que os professores almejam durante esse processo.

A relevância deste estudo reside, então, no fato de compreendermos as concepções docentes e as políticas de orientação como bases para os

processos de (re) significação, (re) configuração e (re) conceitualização da formação continuada, bem como poderão servir de guias de condutas para uma reformulação ou elaboração de outros documentos que oriente as práticas relativas dos professores que atuam na modalidade EaD.

Para atender aos objetivos da investigação, o estudo pretendeu dar resposta às seguintes indagações: Quais são as concepções dos docentes da Educação a Distância em torno da formação continuada? Quais são as concepções de formação continuada encontradas nos documentos oficiais que apresentam diretrizes ou orientações para as propostas de formação continuada dos professores da modalidade EaD? Se realmente existe essa proposta de formação, como ela acontece na prática?

Diante de várias situações e após inúmeras tentativas, redefinimos o nosso objetivo geral de estudo e passamos a analisar como a formação continuada dos professores da modalidade EaD está expressa no campo das políticas públicas institucionais e como a mesma é refletida pelas concepções docentes.

Os objetivos específicos estão descritos na seguinte sequência:

- Verificar como a formação continuada de professores da modalidade EAD está expressa, em termos de concepções, nos documentos oficiais;
- Identificar as concepções de formação continuada dos professores do Ensino Superior atuantes na modalidade EaD;
- Relacionar as concepções de formação continuada encontradas nas políticas públicas e nas falas nos professores.

Para responder aos pontos suscitados pela pesquisa e alcançar os objetivos propostos, apoiamos nossa fundamentação teórica em autores como Nóvoa (1992; 1995; 1999; 2000; 2002), Tardif (2002), Gatti (2008;2003), Candau (1996), Almeida (1999), Marin (1995), Gómez (1992), Imbernón (2009; 2010), como também nos dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96, e em algumas resoluções e decretos que regulamentaram e orientaram a modalidade de Educação a distância no Brasil, além dos referenciais de qualidade para educação superior a distância. Apoiamos também nossas ideias em autores como Castells (2000), Lévy

(1999), Kenski (1998), Perrenoud (2000), que, de alguma maneira, abordam a questão das tecnologias digitais na área educacional, como meio auxiliar para prática pedagógica do docente. Portanto, a baliza teórica que fundamenta nossa pesquisa também trilha pela inversão de perspectiva evidenciada pelos debates suscitados pelas recentes discussões advindas do âmbito das políticas públicas em formação continuada de professores, em especial aquelas direcionadas para implantação e manutenção da Educação a Distância.

Escolhemos como campo de investigação a Unidade de Educação a Distância (UFPB-Virtual) e como sujeitos colaboradores da pesquisa os professores que lá atuam nos cursos superiores, visto que a unidade ocupa, no âmbito administrativo, a organização dos cursos de graduação, inclusive para elaboração de propostas de formação continuada para os professores que atuam na EaD.

Nesta investigação não submetemos o “objeto de estudo” a algum paradigma preestabelecido. Desta forma, o percurso metodológico e as suas categorias para coleta e análise de dados foram construídas a partir dos vestígios que eram deixados pelas fontes, ao longo do processo da pesquisa. Por fim, optamos por uma metodologia de trabalho que se caracteriza nas bases da pesquisa qualitativa, com caráter exploratório e descritivo. Pela leitura e análise do arcabouço legal que institui a educação a Distância, com enfoque na formação continuada de professores, parte da pesquisa também pode ser caracterizada como pesquisa documental.

A pesquisa envolveu a aplicação de uma entrevista semiestruturada com os sujeitos participantes, isto é, os professores atuantes nas graduações da modalidade EaD. A pesquisa documental realizou-se junto a documentos oficiais, dentre eles, algumas leis, resoluções, decretos e pareceres que, de alguma maneira, influenciam as políticas de formação continuada. Nessa etapa, também entrou na investigação a análise de projetos, resoluções, convênios e documentos diversos que estabeleceram as diretrizes e as deliberações sobre a formação continuada de professores em serviço das instâncias coletivas da UFPB e da UAB.

Para o estudo dessa temática, buscou-se levantar algumas hipóteses que subsidiaram a análise dos documentos que oficializaram a utilização da modalidade de Educação a Distância no Ensino Superior, sobretudo aqueles

que se referem de alguma maneira à formação continuada de professores que atuam na EaD. Assim, o nosso estudo partiu da hipótese de que as concepções dos professores divergiriam das que seriam encontradas nos documentos norteadores das políticas públicas institucionais, visto que esses documentos, por terem força deliberativa e organizativa, apresentariam uma concepção mais sociocrítica e reflexiva, enquanto nos docentes encontraríamos uma concepção mais técnica e instrumentalizadora para o uso dos recursos tecnológicos e as ferramentas dos AVAs, pois, conforme algumas experiências, acreditávamos que os professores reproduziriam nas suas concepções as práticas de formação já existentes.

A dissertação está estruturada em quatro capítulos. No primeiro capítulo, intitulado, ***Políticas Públicas de Formação Continuada Docente no Cenário da Educação a Distância***, discutimos alguns conceitos da educação a distância a partir de uma breve retrospectiva histórica, para alcançarmos um olhar sobre a evolução dos diferentes modelos de EaD, desde o seu surgimento até os dias atuais. Ainda adentramo-nos nas políticas e legislações que regem a modalidade de ensino, bem como por outros documentos que subsidiaram a organização didático pedagógica da EaD, em especial, os que tratavam as ações de formação continuada docente.

No segundo capítulo, dedicado às ***Concepções de Formação Continuada de Professores: Conceitos Introdutórios*** foram delineados alguns conceitos e concepções sobre a formação continuada de professores levando a abordagem para o campo da Educação a distância. Nele, são destacados os conceitos chaves para o entendimento da formação continuada de professores, os sujeitos envolvidos e, aos poucos, as relações que podem ser estabelecidas entre essas concepções e as políticas públicas por meio das suas legislações vigentes. A contextualização é baseada em alguns teóricos como Nóvoa (1992, 1995, 1999, 2000 2002), Imbernón (2010), Tardif (2002), Gatti (2008) e Candau (1996).

O terceiro capítulo, intitulado de ***Percurso Metodológico***, descrevemos todo o percurso realizado para o alcance dos objetivos propostos no estudo, pois a finalidade de uma pesquisa é procurar respostas ou soluções para os problemas elencados inicialmente e outros que surgirão durante o decorrer de sua realização. Nesse sentido, optamos por realizar uma pesquisa de natureza

qualitativa, recorrendo a diferentes instrumentos que nos permitissem conhecer as concepções dos docentes que atuam nos cursos de graduação da EaD sobre a formação continuada. A escolha pela abordagem qualitativa (TRIVIÑOS, 1987; BICUDO, 2005; GIL, 2002) relaciona-se com a natureza do objeto de estudo, tendo em vista que, no ambiente educacional, seja ele presencial ou a distância, o processo das relações humanas é dinâmico, interativo e interpretativo. Os resultados foram analisados à luz da teoria e por meio da técnica de análise de conteúdo de Bardin.

No quarto e último capítulo, ***Tecendo os Resultados e as Relações a partir das Análises dos Dados***, apresentamos as relações resultantes da análise dos dados recolhidos, com o propósito de responder as perguntas de investigação propostas inicialmente na pesquisa.

Por fim, sistematizamos algumas considerações acerca de nosso objeto de estudo e dos resultados obtidos.

2 - POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: DA REGULAMENTAÇÃO AO CENÁRIO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Falar sobre as políticas públicas no Brasil, em momentos difíceis como o que estamos enfrentando atualmente, requer uma análise mais apurada do cenário político e econômico, já que o país enfrenta uma crise tanto política como financeira que levou a uma falta de investimento, redução e até mesmo congelamento de recursos para setores fundamentais, como a educação. Assim, analisar as políticas públicas da Educação a Distância, neste cenário, demanda também desse olhar mais crítico da atualidade, sendo imprescindível considerar o contexto da EaD brasileira.

O conhecimento das políticas públicas voltadas para Educação a Distância é de fundamental importância para promover uma fundamentação teórica adequada a este tipo de pesquisa. Porém, antes de adentrar nas políticas específicas, faz-se necessário rever alguns conceitos de políticas públicas que sejam pertinentes ao nosso contexto de análise.

Azevedo (2003), por exemplo, afirma que a ideia de políticas abrange tudo o que um governo faz e deixa de fazer, levando em consideração todos os impactos, tanto das suas ações como das suas omissões. Neste sentido, é função do governo formular, definir, implementar e supervisionar as políticas públicas. Igualmente, é preciso lembrar que certas políticas públicas nascem de uma decisão política, mas nem toda decisão política implica no surgimento ou na formulação de uma política. Neste sentido,

As políticas públicas e seus impactos na sociedade mereceram estudos de especialistas por tornar-se fundamentais para a compreensão do Estado e sua tomada de posição diante de questões sociais. Essa postura viabiliza a compreensão da sua natureza, por um lado, e possibilita o entendimento das diversas formas de organização da sociedade civil e sua relação com o setor público, por outro. (PARENTE, 2001, p. 3).

Assim sendo, podemos dizer que as políticas públicas são resultado das atividades políticas. Gavilanes (2009), após realizar uma revisão bibliográfica

de textos especializados em análises de políticas públicas, encontrou várias definições e propôs a criação de uma nova definição, descritiva e não normativa para este assunto. Ele define políticas públicas como:

un proceso integrador de decisiones, acciones, inacciones, acuerdos e instrumentos, adelantado por autoridades públicas con la participación eventual de los particulares, y encaminado a solucionar o prevenir una situación definida como problemática. La política pública hace parte de un ambiente determinado del cual se nutre y al cual pretende modificar o mantener. (GAVILANES, 2009, p. 156)

Portanto, podemos depreender que as políticas públicas se caracterizam como a consolidação da ação governamental e influenciam e são influenciadas por valores e ideais que orientam a relação entre o Estado e a sociedade. Desse modo, e nesse contexto, sentimos a necessidade de verificar como está expressa a formação de professores, no campo das políticas públicas da EaD por meio dos seus documentos oficiais, especialmente aqueles direcionados à formação continuada do corpo docente que atua na modalidade EaD.

Neste sentido, apresentamos uma discussão conceitual e teórica sobre as políticas públicas para a docência no Ensino Superior a distância, tomando como ponto de partida o seu processo histórico no Brasil e as legislações que desencadearam a aprovação e o reconhecimento da Educação a Distância (EAD) no país, o que passou a exigir uma definição de políticas e estratégias para sua implementação e consolidação no interior das Instituições de Ensino Superior (IES).

Deste modo, levamos em consideração que a política de formação continuada do professor é um projeto educacional que indica as propostas de capacitação profissional, conduzindo ao relacionamento com o âmbito educacional por intermédio das competências docentes.

Defendemos a ideia de que as políticas públicas de formação continuada para os agentes atuantes na EaD, sobretudo as que são direcionadas à formação do corpo docente, são necessárias para o desenvolvimento e o melhoramento da qualidade da educação ofertada na universidade pública.

Em se tratando de políticas públicas para a EaD ou para o domínio das tecnologias digitais na educação, é relevante perceber que existe uma

necessidade por parte dos sujeitos envolvidos nos processos educacionais em permanecer se apropriando do saber técnico e tecnológico no ambiente colaborativo da educação.

Por fim, neste capítulo, procuramos organizar um panorama dos marcos históricos, teóricos, estatísticos e legislativos, tendo em vista a questão da docência na modalidade EaD, assim como o surgimento da necessidade de uma formação continuada que contemple as demandas formativas existentes neste cenário educacional.

2.1 Educação a Distância: alguns conceitos e regulamentações

Em tempos atuais, consideramos a existência das seguintes modalidades de Educação: a presencial e a distância. Usualmente utilizada nos cursos regulares, a modalidade presencial é aquela na qual os professores e os alunos encontram-se em uma mesma zona física, que chamamos de sala de aula e onde as relações se dão ao mesmo tempo. Já na educação a distância, os professores e os alunos estão separados fisicamente no espaço e/ou no tempo, além de ser uma modalidade que é efetivada através do intenso uso das tecnologias digitais (MORAN, 2009).

Nessa mesma direção, Moore e Kearsley (2007) referem-se à EaD como o aprendizado que ocorre em lugar diverso do professor e que demanda de técnicas especiais de planejamento, técnicas instrucionais, métodos especiais de comunicação, assim como de uma organização administrativa específica. Resumindo essa ideia, Moraes (2010) lembra que a EaD apresenta como elementos: o tempo do ensino e da aprendizagem; o ambiente, o espaço dessas atividades; o formato do público; a figura do professor; o formato dos materiais; e os procedimentos didáticos.

Em termos legislativos, o conceito de Educação a Distância no Brasil é definido oficialmente resolução Nº 1, de 11 de março de 2016, da seguinte maneira:

Art. 2º Para os fins desta Resolução, a educação a distância é caracterizada como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica, nos processos de ensino e

aprendizagem, ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, políticas de acesso, acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, de modo que se propicie, ainda, maior articulação e efetiva interação e complementariedade entre a presencialidade e a virtualidade “real”, o local e o global, a subjetividade e a participação democrática nos processos de ensino e aprendizagem em rede, envolvendo estudantes e profissionais da educação (professores, tutores e gestores), que desenvolvem atividades educativas em lugares e/ou tempos diversos. (BRASIL, 2016)

Percebemos que, em termos oficiais, a EaD é mostrada como uma modalidade na qual a mediação pedagógica se faz preferivelmente pelas tecnologias digitais. Entretanto, Moraes (2010) afirma que devemos evitar reduzir a EaD à ideia de um ensino mediado por TIC, pois o seu conceito também está relacionado às diversas maneiras de organização do ensino e da aprendizagem, o que abrange a estimulação e o apoio ao estudo independente e à inclusão da regulamentação de vários setores do sistema escolar que também operam na EaD, validando e certificando publicamente a aprendizagem dos seus alunos.

De acordo com o MEC/CNE/CES (2016), a Educação a Distância não pode ser compreendida como uma metodologia, mas como uma modalidade de ensino que se estabelece por meio do seguinte tripé: metodologia, gestão e a própria avaliação, devendo a mesma ser integrada e consolidada como política considerando o PDI da Instituição, as diretrizes curriculares nacionais e o próprio projeto pedagógico dos cursos oferecidos:

A modalidade EaD, em consonância com a legislação vigente, deve ser institucionalizada, e prevista no PDI/PPI e nos PPCs, tanto para os atos de entrada (autorização, credenciamento) quanto para reconhecimento de curso e para os atos de permanência (recredenciamento e renovação de reconhecimento de curso) da IES. Desta forma, as avaliações externa e interna, ou seja, a avaliação institucional bem como as atividades da Comissão Própria de Avaliação (CPA) de cada instituição de ensino superior devem guardar coerência e explícita comunicação entre o planejado e o realizado em seus processos e instrumentos avaliativos. Tais processos devem ser realizados com a participação de todos os segmentos da comunidade acadêmica (gestores, docentes, tutores, estudantes, corpo técnico-administrativo, representantes da comunidade externa), cumprindo o proposto no PDI e nos PPCs, de sorte que se mantenha a coerência com os

indicadores de avaliação dos instrumentos avaliativos. (MEC/CNE/CES, 2016).

A partir da análise de vários conceitos da EaD, Saad (2010) identificou diferentes aspectos que caracterizam a modalidade em questão e que são pertinentes como base teórica para a presente investigação. Segundo esse estudioso, os elementos que compõem a EaD são os seguintes:

- a) um sistema educativo organizado, baseado em concepções educativas construtivistas, com o apoio de uma instituição que o credencia;
- b) o ensino e a aprendizagem constituem aspectos distintos embora integrados;
- c) o material didático utilizado é especialmente elaborado para esse fim, além de outros meios de transmissão definidos a partir de uma concepção metodológica previamente estabelecida;
- d) as TICs desempenham um papel importante para promover a reintegração dos dois polos, professor e aluno;
- e) a distância que os separa é transacional e pode ser minimizada pela interação efetiva e construtiva;
- f) tem como apoio agentes intermediários integrados nesse processo desde o início de sua concepção;
- g) seu papel é dar apoio ao estudante, facilitando o processo de aprendizagem. (SAAD, 2010, p.46)

Porém, o que podemos inferir é que, para chegar a esse tipo de caracterização como modalidade oficial de ensino, a EaD teve que passar por um largo processo histórico de surgimento, inserção e oficialização.

Graças às pesquisas realizadas por Maia & Mattar (2007), Marconcini (2010), Rodrigues (2010), Santos (2010) e Alves (2011), contamos hoje com um panorama estruturado do processo histórico pelo qual passou a EaD no Brasil. Esse cenário encontra-se adaptado no seguinte quadro:

Quadro 01: Breve histórico sobre a EAD no Brasil.

1904	O Jornal do Brasil anuncia a profissionalização por correspondência para datilógrafo.
1923	Início da Educação a Distância pelo rádio brasileiro por meio da rádio Sociedade do Rio de Janeiro que oferecia curso de Português, Francês e outros.
1934	Instalação da Rádio–Escola Municipal no Rio de Janeiro.

1939	Surgimento, em São Paulo, do Instituto Monitor, que oferecia cursos profissionalizantes a distância por correspondência.
1941	Surgimento o Instituto Universal Brasileiro.
1947	Surgimento da nova Universidade do Ar, patrocinada pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC).
1959	Origem do Movimento de Educação de Base (MEB), marco da Educação a Distância não formal no Brasil.
1962	Fundação da Ocidental School, de origem americana, focada no campo da eletrônica;
1967	A Fundação Padre Landell de Moura cria seu núcleo de Educação a Distância, com metodologia de ensino por correspondência e via rádio;
1970	Surge o Projeto Minerva, cuja meta era a utilização do rádio para a educação e a inclusão social de adultos.
1974	Surge o Instituto Padre Reus e na TV Ceará começam os cursos das antigas 5ª à 8ª séries com material televisivo, impresso e monitores.
1976	Criação do Sistema Nacional de Teleeducação, com cursos através de material instrucional.
1979	A Universidade de Brasília cria cursos veiculados por jornais e revistas.
1981	É fundado o Centro Internacional de Estudos Regulares (CIER) do Colégio Anglo-Americano que oferecia Ensino Fundamental e Médio a distância.
1983	O SENAC desenvolveu uma série de programas radiofônicos sobre orientação profissional.
1991	Início do programa Jornal da Educação concebido e produzido pela Fundação Roquete-Pinto.
1992	Criação da Universidade Aberta de Brasília.
1995	Criação do Centro Nacional de Educação a Distância e do Programa TV Escola da Secretaria de Educação a Distância do MEC e da Associação Brasileira de Educação a Distância – ABED.
1996	Criação da Secretaria de Educação a Distância (SEED).
2000	Formação da UniRede, Rede de Educação Superior a Distância, consórcio que reúne atualmente 70 instituições públicas do Brasil comprometidas na democratização do acesso à educação de qualidade, por meio da Educação a Distância.
2002	Incorporação do CEDERJ à Fundação Centro de Ciências de Educação Superior a Distância do Rio de Janeiro (Fundação CECIERJ).
2004	Criação de vários programas para a formação inicial e continuada de professores da rede pública, por meio da EAD, entre eles o Pro-letramento e o Mídias na Educação.
2005	Criação da Universidade Aberta do Brasil.
2006	Decreto nº 5.773, de 09 de maio de 2006, entra em vigor que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior.
2007	Decreto nº 6.303, de 12 de dezembro de 2007, entra em vigor que altera os dispositivos do Decreto nº 5.622.
2008	Surgimento em São Paulo de uma Lei permite o ensino médio a distância, onde até 20% da carga horária poderá ser não presencial.
2009	Entra em vigor a Portaria nº 10, de 02 julho de 2009, que fixa critérios para a dispensa de avaliação in loco para a Educação a Distância no Ensino Superior no Brasil.
2011	A Secretaria de Educação a Distância é extinta.

Fonte: Adaptado de Alves (2011)

Todos esses acontecimentos foram importantes para a consolidação da Educação a Distância no Brasil. Hoje, essa modalidade é vista como uma política de estado que tem o objetivo de criar parcerias, instituições e órgãos que visem à redemocratização e à expansão do ensino no país.

Sob uma ótica mais crítica para com a evolução do ensino a distância no Brasil, é evidente que houve, no início, um retardo no que se refere às primeiras iniciativas do ensino a distância em relação a outras que aconteciam no mundo. Apesar de o Brasil ter demonstrado uma possível aceitação à modalidade, as iniciativas permaneceram durante quase cem anos praticamente sob domínio do setor privado. Para Lima (2016), nos domínios da educação oficial, tivemos, em 1972, uma posição do Governo Federal que desacelerou essa implantação, isto é, ele foi decididamente contrário à implantação de uma Universidade Aberta e a Distância no Brasil.

Outro fator relevante para essa análise retrógrada da EaD é que, por exemplo, tivemos um intervalo de tempo de dez anos desde a regulamentação da LDB (9.394) em 1996 à sua inclusão oficial na mesma lei, e, diga-se de passagem, todo esse tempo para a inclusão de apenas um artigo (nº 80) que só referendava a modalidade.

É importante lembrar também que, antes da sua inclusão na LDB (9.394/96), a educação a distância já era notada no planejamento de políticas públicas, sobretudo na elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos (1993 – 2003), o qual teve forte influência da Conferência de Educação para Todos, realizada em 1990, em Jomtien, na Tailândia. As disposições acordadas nesta conferência foram resumidas na Declaração Mundial de Educação para Todos, a qual deveria constituir como base para a elaboração dos planos decenais de educação para os países, como o Brasil, que participaram desse encontro.

Com isso, percebemos que já havia uma influência internacional para com a EaD, principalmente apontando a mesma dentro de um modelo fordista que é caracterizado pela produção e distribuição em larga escala com baixo custo e com vistas à otimização e padronização dos processos.

Assim, embora existam várias experiências de educação a distância, como vimos na retrospectiva feita por Alves (2011), o seu reconhecimento só

foi regularizado através da LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996), no Artigo 80:

Art. 80. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.

§ 1º A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União.

§ 2º A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diploma relativos a cursos de educação a distância.

§ 3º As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação, caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas.

§ 4º A educação a distância gozará de tratamento diferenciado, que incluirá: I - custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens; II - concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas; III - reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais.

Porém, na Lei nº 9.394/96, nas Disposições Gerais, o Art. 80 apenas incentiva o desenvolvimento e a veiculação dos programas de ensino a distância em todos os níveis e modalidades de ensino e de educação continuada. Mendes (2005) alimenta a hipótese de que a Educação a Distância, incorporada na Lei nº 9.394/96, expressa uma Lei “minimalista”. Uma das evidências apresentadas pela autora é que não é encontrada na referida LDB uma definição para a EaD. Essa omissão é interpretada pela autora como um afrouxamento na regulamentação para que possa ser mais bem adaptada às necessidades vindouras do poder executivo. A definição de educação a distância fica a cargo do Art. 1º do Decreto nº 2.494/98, que regulamenta o Art. 80 da Lei nº 9.394/96.

Também notamos no art. 80 da Lei nº 9.394/96 que há certa supressão da sociedade civil quando falamos em regulamentação da EaD, ficando esta restrita à União.

Todavia, segundo Moran (2002), a partir desse momento, de certa formalização por parte da LDB em relação à EaD, constatou-se um aumento no

envolvimento das Instituições de Ensino Superior (IES) com os cursos da modalidade de educação a distância. Esse fato pode ser verificado pelas solicitações de autorização ao Ministério de Educação de cursos que tinham como objetivo a formação de professores, sobretudo os de Pedagogia e Normal Superior.

Após dois anos da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), entrou em vigor, em 10 de fevereiro de 1998, o Decreto nº 2.494 que posteriormente foi revogado pelo Decreto nº 5.622/05. Esse decreto atrelava a oferta de cursos na modalidade de educação a distância à utilização de diferentes suportes no uso das tecnologias digitais para o desenvolvimento das atividades pedagógicas.

Art. 1º Educação a distância é uma forma de ensino que possibilita a auto-aprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação. (BRASIL, 1998 p.01).

Na análise deste decreto, percebemos uma inquietação legislativa em se deliberar algumas atribuições relacionadas à autorização de cursos e ao credenciamento das instituições para a oferta de cursos na modalidade a distância, assim como a necessidade de se atender aos padrões de qualidade estabelecidos pelo Ministério da Educação.

Dando prosseguimento à regulamentação da EaD, constatamos que no dia 19 de dezembro de 2005, o Decreto nº 5.622/05 entrou em vigor revogando o decreto nº 2.494/98 e regulamentando o que se previa no artigo 80 da Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, afirmando ainda que a educação a distância é:

uma modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (BRASIL, p.01, 2005)

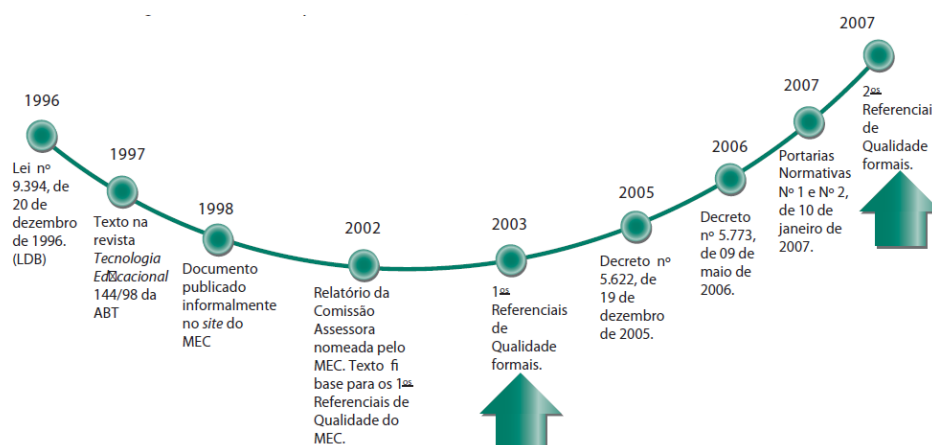
Além da formalização da modalidade, o decreto evidenciou vários pontos como a obrigatoriedade dos encontros presenciais para avaliações, os estágios obrigatórios, a defesa de trabalhos de conclusão de curso, algumas restrições e outras especificações para o credenciamento das instituições para oferta de cursos e programas na modalidade a distância.

Costa (2010) faz uma comparação entre os postulados no Decreto nº 2.494/98 e a nova definição da EaD demonstrada no decreto 5.622/05. Nela, o autor afirma que, desta vez, está mais clara uma prescrição para com a utilização das tecnologias de informação e comunicação (TICs), evidenciando os diferentes lugares e tempos nos quais professores e alunos desenvolvem as suas atividades. Além disso, na mesma análise, confirma um aumento significativo do número de artigos do Decreto nº 5.622/05 em relação ao Decreto nº 2.494/98, expressando de forma mais concreta e clara a regulamentação da EaD no Brasil.

No ano de 2007, foi aprovado o decreto nº 6.303 de 12 de dezembro de 2007, que revisou a redação dada pelo decreto nº 5.622/05, colocando em questão outras normas sobre o credenciamento e as regulamentações das instituições e dos polos de apoio presencial, além da questão da obrigatoriedade dos momentos presenciais, ficando mais claro que estes devem ser realizados na instituição ou nos polos de apoio presencial cadastrados.

É importante ressaltar que, nesse mesmo ano, foram publicados os Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância, os quais foram criados para definir as diretrizes e os critérios estabelecidos na modalidade. Esse documento é utilizado como um mecanismo de orientação para os atos legais do poder público no que diz respeito aos processos de regulação, supervisão e avaliação da modalidade EaD. Porém, de acordo com Silva (2008), de 2003 a 2007, foram publicados vários decretos e portarias normativas que instituíram mudanças importantes relativas à Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) que tornaram necessária a atualização deste documento.

Figura 01 - Linha do tempo dos referenciais de qualidade de EaD do MEC



Fonte: AbraEAD, 2008.

Entretanto, no que se refere ao Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância de 2008, Silva (2008) chama atenção para o fato de que esses referenciais não têm força de lei, mas que será “um referencial norteador para subsidiar atos legais do poder público no que se refere aos processos específicos de regulação, supervisão e avaliação da modalidade citada”. Todavia, se esses referenciais são citados por vários decretos e portarias, que também sofreram alterações pelo seu surgimento, isso os valida ainda mais como documentos norteadores para os atos legais.

Assim, podemos dizer que os Referenciais de Qualidade foram criados para refletir a experiência e o sazonalamento da educação a distância. Neste sentido, Silva (2008) constata também que houve muitos resultados desde o primeiro Referencial de Qualidade.

Vieira (2011) alega que, além destes documentos que regulamentam o uso da EaD, existem outros que trazem um arcabouço ideológico para contribuição das políticas públicas da EaD e que se relacionam com a formação de professores. Assim, a mesma autora faz uma síntese histórica que apresentamos a seguir:

Quadro 02 - EaD: legislações, programas e institucionalizações – 1995 – 2011

Data	Legislação	Programa / Institucionalização
1995		Rádio Escola
1996	Lei 9.394 de 20/12/1996	LDB
	Decreto Nº 1.917 de 27/05/1996	Criação da SEED
	Lei Nº 9.424 de 24/12/1996	TV Escola
		Programa Informática na Educação
		FUNDEF, descentralizando a educação e, por consequência a formação continuada de professores
		Programa Proinfo
		PROFORMAÇÃO
1998	Decreto Nº 2.494 de 10/02/1998	Revogado pelo Decreto Nº 5.622
	Portaria Nº 301 de 7/04/1998	Revogada pela Portaria Nº 4.361
	Decreto Nº 2.561 de 27/04/1998	Revogado pelo Decreto Nº 5.622
2001	Lei Nº 10.172 de 9/01/2001	PNE
	Resolução CNE Nº 1 de 3/04/2001	Regulamenta a pós graduação a distância
	Portaria Nº 2.253 de 18/10/2001	Oferta de até 20% em EaD nos cursos presenciais
2003	Referenciais de Qualidade – 1ª Versão	
2004	Portaria Nº 4.361 de 29/12/2004	Normatiza o credenciamento para EaD
		Portal Domínio Público
2005	Decreto Nº 5.622 de 19/12/2005	Estabelece que as avaliações sejam de forma presencial
		Programa UAB
2006	Decreto Nº 5.773 de 09/05/2006	Regulação, supervisão e avaliação das IES
	Referenciais de Qualidade – Versão atual	
	Portaria Nº 1 de 10/01/2007	

2007	Decreto Nº 6.094 de 24/04/2007	Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, (FUNDEB, Nova CAPES, PRODOCÊNCIA, entre outros)
	Decreto Nº 6.303 de 12/12/2007	Altera dispositivos dos Decretos Nº 5.622 e 5.773
	Portaria Nº40 de 13/12/2007	
		Programa ProInfo Integrado
2008		Projeto DVD Escola
		Banco Internacional de Objetos Educacionais
		Portal do Professor
2009	Decreto Nº 6.755 de 30/01/2009	Política Nacional de Formação de Professores
	Portaria Nº10 de 02/07/2009	
		Plataforma Freire
		Programa ProUCA 2011
2011	Decreto Nº 7.480 de 16/05/2011	Dissolução da SEED

Fonte: Vieira (2011, p.143)

Notamos que a síntese de Vieira (2011) cessa no ano de 2011, portanto, faz-se necessário completar essa tabela com alguns documentos que surgiram no decorrer desse tempo até os dias atuais - documentos esses que também fazem parte do marco regulatório e expansionista da EaD no Brasil.

Quadro 03 - EaD: legislações, programas e institucionalização – 2013 – 2015

2013	Instrução Normativa Nº 1 de 14/01/2013	Dispõe sobre os procedimentos do fluxo dos processos de regulação de reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos na modalidade EaD.
	Portaria SERES nº 244, de 31 de maio de 2013	Reconhece os cursos superiores na modalidade EaD e indica as vagas totais anuais estabelecidas para cada instituição
2014	Portaria nº92, de 31 de janeiro de 2014	Aprova, em extrato, os indicadores do Instrumento de Avaliação Institucional Externa para os atos de credenciamento, credenciamento e transformação de organização acadêmica, modalidade presencial, do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES.
	Portaria MEC Nº 1152 DE 22/12/2015	Dispõe sobre a Rede e-Tec Brasil e sobre a oferta de cursos a distância por meio da Bolsa-Formação, no âmbito do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego –

2015		Pronatec
	Nota Técnica DAES/INEP nº 008/20015	Revisão do Instrumento de Avaliação de Cursos de graduação presencial e a distância, do SINAES
	Parecer CNE/CES Nº: 564/201	Diretrizes e Normas Nacionais para a oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância.
2016	Resolução Nº 1, de 11 de Março de 2016	Estabelece Diretrizes e Normas Nacionais para a Oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2016.

Hoje, no ano de 2016, a Educação a Distância está regida pela Resolução nº 1 de 11 de Março de 2016. Nessa nova resolução não há nada de muito novo, o que se percebe é que o processo de institucionalização ganhou força, isto é, agora o poder público deixa claro que as instituições de ensino superior que mantêm cursos a distância devem fazer com que a EaD se constitua como uma política interna:

A modalidade educacional deve compor a política institucional das IES, constando do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), do Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC), ofertados nessa modalidade, respeitando, para esse fim, o atendimento às políticas educacionais vigentes, às Diretrizes Curriculares Nacionais, ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) e aos padrões e referenciais de qualidade, estabelecidos pelo Ministério da Educação (MEC), em articulação com os comitês de especialistas e com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). (RESOLUÇÃO CNE/CES 1/2016)

Com a verificação dos marcos legais que contribuíram para o desenvolvimento e regulamentação da EaD no Brasil, foi possível perceber que a legislação durante o seu processo diacrônico foi sendo lapidada e adaptada aos problemas e às demandas que foram surgindo na sociedade. Esse resultado levou às alterações nas suas disposições, para dar atendimento ao cumprimento da Constituição e da LDB. Isso confirma a ideia de que as políticas públicas estão vinculadas aos interesses e às necessidades sociais.

Corroborando essa ideia, Pimentel (2006) afirma que as políticas educacionais voltadas para EaD devem ir além das questões legais e formais.

É preciso compreender o funcionamento do contexto social da educação brasileira, a qual está marcada por diversos cenários de desigualdades e pluralidades econômicas, culturais e políticas. Por isso, a seu ver, esse contexto requer políticas bem elaboradas que sejam objetivas, eficazes e que atendam as demandas da sociedade.

2.2 A Educação a Distância brasileira em tempos atuais: caminhos viáveis de mudança

Hoje, apesar de vivermos em um tempo incerto quando se fala em educação brasileira, algumas pesquisas como a do Instituto Hoper Educação mostram que a educação a distância continua crescendo. A Associação Brasileira de Ensino a Distância, por meio de um levantamento estatístico da situação atual da EaD no Brasil, constatou que a procura por cursos de nível superior, na forma a distância, aumentou cerca de 25% durante o ano de 2015, considerando-se a modalidade de educação que mais se mostrou resistente à crise atual.

Essa informação também é confirmada pelo Plano Nacional de Educação (2014-2024), que afirma que os cursos vinculados à EaD, desde a sua criação, vêm crescendo exponencialmente.

Ao considerar as diferentes modalidades de ensino, observa-se o expressivo crescimento da educação a distância (EaD) em todas as redes de ensino, mas concentrado majoritariamente no segmento privado. A EaD respondia por apenas 1,4% do total de matrículas na educação superior em 2004 e passou a representar 15,8% em 2013. No segmento público, a EaD aumentou mais de seis vezes (de 24 mil para 154 mil matrículas), entretanto no segmento privado o crescimento foi de quase 30 vezes (de 35 mil para 999 mil matrículas). (PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO 2014-2024, 2015, p.222).

Neste cenário, percebemos que o segmento privado tem um crescimento 24 vezes maior que o setor público e que esse resultado pode estar relacionado ao fato de que a EaD, para o âmbito privado, se mostra uma opção de modalidade mais lucrativa pois evita o deslocamento dos alunos para

as instituições, rompe as barreiras geográficas e ainda diminui os custos dos cursos. Desta forma, as instituições privadas tornam a EaD mais atrativa do que o ensino presencial, principalmente para aquele aluno que mora distante da universidade ou não possui condições financeiras de manter as despesas geradas pelo percurso ao curso presencial.

Gifted (2016) ressalta que hoje existem diversas parcerias interinstitucionais realizadas entre as Instituições de Ensino Superior (IES), tais como convênios, consórcios e redes. Para ela, esse fenômeno socioeconômico pode ser denominado de “concentracionista”, pois ele é necessário para a sobrevivência no mercado, para o crescimento e para o desenvolvimento social e econômico. Essas parcerias em tempos atuais propiciaram como efeitos sinérgicos, a redução dos gastos, a maximização dos retornos financeiros, gerenciais e didático-pedagógicos nas IES conjugadas, bem como o aparecimento de várias iniciativas colaborativas (GIFTED, 2016).

Porém, esses dados representam um crescimento que camufla algo mais preocupante, ou seja, quando se olham os dados mais criticamente, percebemos que esse crescimento contempla mais o setor privado, enquanto as instituições públicas mantenedoras não têm financiamento contínuo, o que gera impactos na contratação e formação de professores para esta área e, conseqüentemente, este fato impede a abertura de turmas e freia a expansão de novas turmas.

No último censo do MEC, as instituições públicas ficaram responsáveis por apenas 13% de cursos na modalidade a distância (graduação e pós-graduação). O restante encontra-se na esfera privada. Assim sendo, perguntamo-nos o porquê de as instituições públicas de ensino estarem perdendo matrículas e investimentos para a Educação Online por meio da modalidade EaD?

Antes de discutir esse acontecimento, é importante lembrar que no último quadro político governamental, isto é, nos governos de Lula e Dilma (2003-2015) tivemos uma grande mudança no quadro político brasileiro, principalmente quando nos referimos às populações menos privilegiadas.

Por ser uma modalidade de ensino que possui características democratizadoras e apoiada em políticas públicas que beneficiam a população

menos favorecida, a Educação a Distância mostrou-se como mais uma solução para redução das desigualdades sociais.

Grossi et al. (2012) constataram que nesses governos foi implementada uma série de programas que contribuíram para as políticas públicas de EaD. De acordo com esses autores, alguns projetos e programas que ofereceram suporte para a realização de cursos à distância como o Programa um Computador por Aluno (PROUCA), DVD Escola, Programa Banda Larga nas Escolas (PBLE), FUST, Telecentro, SISTEC e o ProInfo, não ofereceram a EaD diretamente, mas proporcionaram a viabilidade de apresentar cursos a distância, em parceria com a Secretaria de Educação a Distância (SEED), ora extinta.

Já os projetos e programas que estão diretamente relacionados com a EaD estão elencados no Quadro 07, com as suas principais peculiaridades.

Quadro 04: Principais características dos projetos e programas que oferecem a EaD

PROJETO/ PROGRAMAS	CURSOS OFERECIDOS	PÚBLICO- ALVO	MODALIDADE DE OFERTA	MEDIAÇÃO DIDÁTICO PEDAGÓGICA	SUPORTE METODOLÓGICO
PROEJA	Curso técnico integrado (ou concomitante) ao ensino médio-modalidade de EJA. - Formação inicial e continuada ou qualificação profissional integrada (ou concomitante) ao ensino fundamental na modalidade de EJA. * Formação inicial e continuada ou qualificação profissional integrada (ou concomitante) médio na modalidade de	Alunos com idade acima de 18 anos, com Ensino Fundamental completo ou equivalentes, que não tiveram acesso à educação nas faixas etárias denominadas regulares.	Presencial e semi-presencial	Metodologia do curso técnico presencial referente a instituição que esta ofertando o curso. *Uso dos meios tecnológicos de informação e comunicação para os cursos a distância.	Aulas presenciais em sala de aulas e laboratórios. Ambiente Virtual de Aprendizagem

	EJA.				
e-Tec Brasil	Cursos técnicos de nível médio concomitantes ou subsequentes	Jovens que habitam a periferia das grandes cidades brasileiras e formação de jovens e adultos para desenvolvimento de arranjos produtivos, sociais e culturais locais	Semipresencial	Ensino virtual complementado com as atividades presenciais desenvolvidas nos pólos regionais	Ambiente virtual de aprendizagem. Laboratórios móveis. Nos pólos: infraestrutura de sistemas tecnológicos de comunicação, laboratórios didáticos equipados, biblioteca e salas de estudo
Telecurso Telecurso 2000	Ensino fundamental (5ª a 8ª série), o ensino médio e os cursos Profissionalizantes	Jovens e adultos que não tiveram acesso à educação nas faixas etárias denominadas regulares	À distância e presencial	Aulas pela televisão, leitura dos textos do Livro do Aluno e exercícios do Livro de Atividades. Aulas em uma sala de aula presencial.	Livros e vídeos. O material é usado em tele-salas, que funcionam em escolas, empresas, sindicatos, associações comunitárias, etc
Cultura Digital	Não é um curso, mas fóruns de debates.	Toda a sociedade	Virtual	Tem a forma de debate. No site do Ministério da Cultura está disponível um espaço para debates	Ambiente Virtual de Aprendizagem, com Fóruns de discussão virtual
Tecendo o Saber	1ª etapa do ensino fundamental (as quatro primeiras séries, com duração de 12 meses (4 módulos).	Todas as pessoas acima dos 15 anos que tenham concluído algum programa de alfabetização	À distância e presencial	A metodologia pautada na teoria de Paulo Freire e parte do saber que o aluno já possui. Os temas tratados são as grandes questões da atualidade.	Livros e vídeos. O material audiovisual é usado em tele-salas, que funcionam em escolas, empresas, sindicatos, associações comunitárias
Universidade Aberta do Brasil(UAB)	931 cursos superiores oferecidos pelas Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES) presentes em	O público em geral é atendido, mas os professores que atuam na educação básica têm prioridade de formação,	À distância	O Sistema UAB funciona como articulador entre as instituições de ensino superior e os governos estaduais e	Atividades em duas modalidades obrigatórias: não presencial e presencial *Ambiente virtual de aprendizagem

	todas regiões brasileiras	seguidos dos dirigentes, gestores e trabalhadore s em educação básica dos estados, municípios e do Distrito Federal		municipais. * A articulação estabelece qual instituição de ensino deve ser responsável por ministrar determinado curso em certo município ou certa microrregião por meio dos pólos de apoio presencial. *Metodologias respaldadas em TIC's	
--	------------------------------	---	--	--	--

Fonte: Grossi et al.(2012, p. 13-14)

Com o objetivo de democratizar o acesso à educação e mostrando uma preocupação com os menos favorecidos (principalmente jovens que não tiveram acesso ao ensino, na idade própria) estes projetos e programas objetivaram a ampliação da EaD, além da incorporação das TDIC em todos os níveis e modalidades de educação. Para Grossi et al. (2012), com essas estratégias, os governos elevaram o nível de escolaridade oferecendo formação profissional e, como consequência, prepararam a população para ingressar no mercado de trabalho, melhorando a sua renda e diminuindo assim a desigualdade social.

Pela análise das metodologias incorporadas em cada projeto, podemos deduzir que as TDICs possibilitaram novas perspectivas à EaD, porém, para que essas ações indutoras se implementem de maneira satisfatória, é necessário que, por meio de políticas públicas, o governo viabilize a consolidação dessas práticas. Desse modo, para que isso aconteça, é preciso muito mais que a implementação das tecnologias digitais na educação, especificamente, nas práticas pedagógicas. É indispensável que essas ações formativas se consolidem em políticas públicas evitando, como aponta Bonilla (2005), a descontinuidade, característica marcante na história da educação

brasileira e garantindo que o coeficiente Gini¹ continue diminuindo, como vem acontecendo nos últimos anos.

Silva et al. (2016), nas suas análises, confirmam que, como era de se esperar, por serem do mesmo partido político (Partido dos Trabalhadores - PT) e terem a mesma base aliada, no Governo Dilma, houve uma continuidade dos programas e projetos educacionais do Governo Lula que tinham como foco a TDICs e a Educação a Distância. Entretanto, os mesmos autores asseguram que a EaD não aparece nas falas do Governo Dilma e que as políticas públicas voltadas para essa modalidade de ensino estão voltadas apenas para o Ensino Superior, divergindo das expectativas do próprio Decreto que a instituiu. Mesmo assim, de acordo com o Censo de 2013, houve um crescimento na modalidade de ensino chegando, em 2012, a valores superiores a 15% das matrículas da graduação.

Contudo, no ano de 2016, o futuro apresentou-se incerto perante a atual crise econômica e política. O que sabemos apenas é que os recursos que financiam a Educação a Distância “correm por fora” e não estão integralizando as matrizes orçamentárias das universidades públicas². Isso significa que, em meio a essa desestabilização, ter recursos é sempre um enigma, isto é, um ano tem, outro não, e isso impacta o planejamento dessa modalidade nas instituições. Por outro lado, as matrículas nas iniciativas privadas, como podem ser observadas a figura 03, crescem exponencialmente a cada ano.

Atualmente, a modalidade de educação a distância das instituições públicas de ensino passa por um cenário preocupante e duvidoso. Sem um orçamento contínuo, as universidades tiveram que adotar medidas drásticas. De acordo com um manifesto nacional em defesa do ensino a distância publicado pela Universidade Aberta do Brasil (UAB) em 2016 apesar das estatísticas e dos aspectos positivos, hoje, ano de 2016, a UAB ainda trabalha no limite dos seus recursos o que pode inviabilizar a continuidade do sistema.

¹ Cálculo usado para medir a desigualdade social, desenvolvido pelo estatístico italiano Corrado Gini, em 1912, sendo representado por um índice que varia de zero a um, o zero significa o mínimo de desigualdade e o um é o máximo de igualdade (GROSSI et al. 2012, P.4)

² No artigo “Dinheiro para ensino a distância some nas principais universidades do país”, publicado em 03/08/2016 no jornal Folha de São Paulo, Diego Maia alerta para a diminuição dos recursos financeiros destinados a esta modalidade de ensino, o que pode ser sinalizado como fundamento para a situação atual da EaD no Brasil.

De modo recente, o governo federal noticiou um contingenciamento de recursos que impactou em várias áreas da educação, até mesmo na modalidade a distância, o que tem preocupado as comunidades acadêmicas em todas as regiões brasileiras.

Por isso que, dessa situação, e buscando apoio para reverter o quadro de inviabilidade em que se encontra a Universidade Aberta do Brasil, o Fórum Nacional de Coordenadores da Universidade Aberta do Brasil (UAB) lançou um manifesto em favor da manutenção do orçamento do Programa UAB, além de uma petição pública que teve como objetivo coletar assinaturas de alunos, tutores, professores, e todos que acreditam na modalidade de ensino no sistema público de ensino, manifestando-se assim em favor do mantimento do sistema UAB, o qual foi estabelecido para "o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País", segundo o Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006.

No campo de pesquisa em questão, por exemplo, a universidade reduziu as viagens dos professores aos diversos polos presenciais espalhados pelo Estado. Com isso, os professores tiveram que fazer mais webconferências com os alunos, e isso é um fator preocupante, visto que a presença dos docentes nos polos é importante para as avaliações e atividades presenciais, além de ser um requisito necessário para melhoria da qualidade da educação a distância.

O corte de bolsas que eram financiadas pela UAB, fez com que os tutores assumissem o dobro de alunos por disciplina. Além disso, houve ainda uma estagnação na expansão da graduação online em função dessa inconstância na liberação de recursos.

Nesse contexto, para fugir do financiamento descontinuado do governo, as instituições tiveram que absorver pelo processo de institucionalização a gestão dos seus cursos EaD.

Esse quadro marca um momento preocupante tanto para a expansão da EaD quanto para a qualidade dos cursos oferecidos nesta modalidade de ensino. Sabemos que há um grande movimento a favor da Universidade Aberta do Brasil (UAB), que busca apoio para garantir a manutenção do orçamento e o

funcionamento dos cursos de ensino superior a distância, pois estes formam milhares de profissionais anualmente no País.

O déficit de financiamento da EaD também atingiu a docência online tanto em termos estruturais como em termos de qualidade. Com isso, houve um aumento de disciplinas sem professores, ampliando, assim, a carga-horária dos que continuaram nesta modalidade.

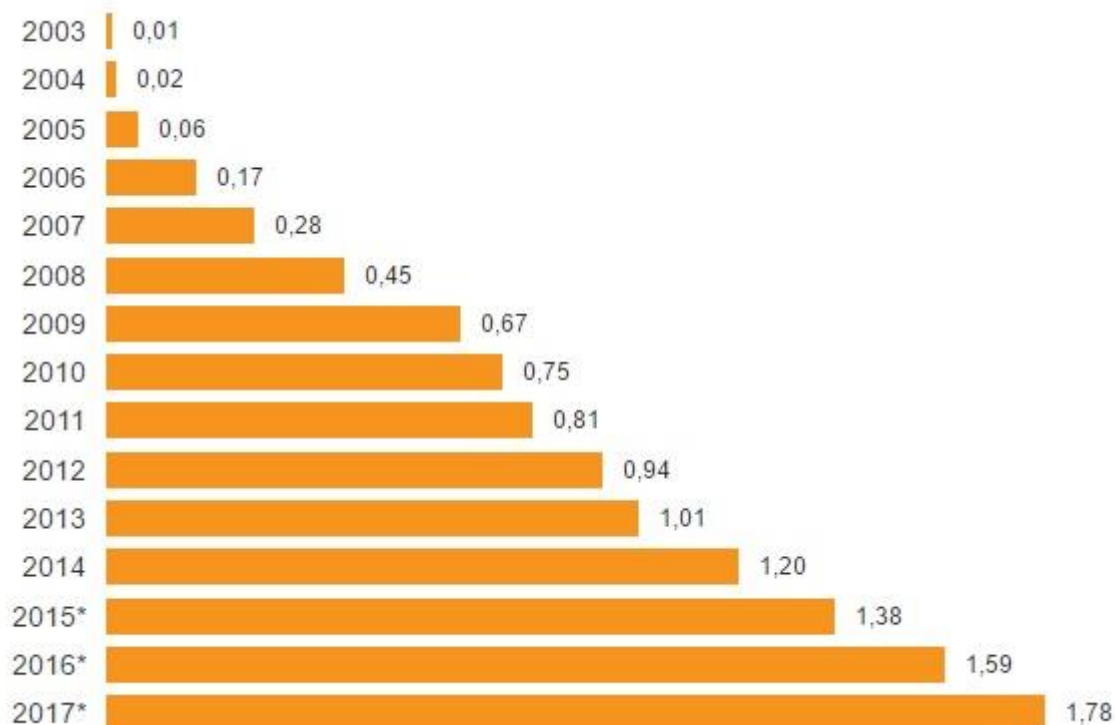
Além do mais, com a saída de alguns professores e tutores, muitos professores tiveram que assumir mais turmas assumindo ainda o papel de tutores em determinados componente curriculares.

Em contraponto, a Hoper Educação realizou um estudo que aponta que, em 2016, foram registradas 1,59 milhão de matrículas no ensino superior privado brasileiro na modalidade a distância, podendo chegar a 1,78 milhão em 2017. O instituto ainda destaca que a modalidade de ensino está resistindo à crise econômica brasileira, por isso, a previsão é de que o EaD continue crescendo, enquanto o número de matrículas presenciais no ensino privado está diminuindo, de 4,3 milhões em 2015 para 3,98 em 2016.

A pesquisa mostra que existe uma previsão de aumento nos próximos anos, com uma projeção que sugere um salto de 1,2 milhão para 1,96 milhão de matrículas na EaD, em comparação com uma diminuição de 4,6 milhões para 4 milhões na modalidade presencial, até 2018.

Assim, poderíamos nos perguntar se isso não seria mais uma ação do processo de privatização proposto pelo neoliberalismo?

Figura 02: Gráfico de matrículas na EaD, em instituições privadas



Fonte: Instituto Hoper Educação, 2016.

* Estimativa

Essa indagação não é fácil de responder visto que a modalidade de Educação a Distância sempre se assentou no argumento de democratização e de acesso à educação. Porém, diante do quadro atual, faz-se necessário refletir sobre até que ponto a EaD não poderia, na verdade, estar funcionando como um instrumento da ótica neoliberal, diminuindo cada vez mais a atuação do Estado e aumentando o domínio da iniciativa privada. De acordo com Possolli (2006), um pressuposto que poderia ajudar nessa reflexão seria a percepção de como a Educação a Distância poderia ser utilizada para servir aos objetivos privados e sob a lógica da racionalidade econômica, o que levaria a uma desresponsabilização do Estado perante a modalidade de Educação em detrimento do atendimento universal, o qual deveria caracterizar a educação enquanto bem público.

A mesma autora afirma que as políticas de contenção de despesas e o ajuste econômico ao projeto de desenvolvimento neoliberal - ainda presentes atualmente - afetaram o crescimento das instituições públicas, o que provocou o aumento descontrolado da oferta de vagas nas instituições privadas. Assim, essa situação poderia explicar perfeitamente a situação do pequeno

crescimento da EaD no setor público e a explosão exponencial no segmento privado.

Para compreender esse desmonte atual, é preciso também lembrar quais foram os verdadeiros motivos que levaram o Estado a implantar a Educação a Distância e investir nela. Para Possolli (2006), essa preferência do Estado pela implantação da EaD nas IES públicas deu-se pela possibilidade de redução de custos, o que atendia à Lei de Responsabilidade Fiscal. Para o Estado, o custo maior era apenas com implantação de pólos de EaD, porém eram ainda menos dispendiosos do que investir no ensino público "tradicional".

Diante de tanta reconfiguração, como saída, a EaD teve que ser institucionalizada nas universidades públicas, já que as políticas de financiamento estavam apresentando descontinuidade e prejudicando o andamento dos cursos a distância. Hoje, a modo de exemplo, em muitas universidades, a EaD constitui-se como parte indispensável do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), porém, devido aos repasses financeiros em muitas instituições ainda existem os polos da Universidade Aberta do Brasil (UAB). Portanto, o que podemos dizer é que, com essa situação apresentada nos últimos anos, houve um redimensionamento orçamentário da UAB, a qual teve o seu orçamento reduzido, o que, conseqüentemente, levou as IPES a reconfigurarem as suas políticas institucionais para EaD. Além disso, a inserção desta modalidade nas IPES também exigiu adequações no processo organizacional administrativo, financeiro e pedagógico, em função das peculiares da modalidade.

O processo de institucionalização, quando ocorre, oferece à instituição uma identidade organizacional e política quando se pensa nos contornos da EaD. Porém, para que isso aconteça, é necessário um ordenamento legal, que venha a regularizar uma prática institucional que antes era informal.

Ferreira e Mill (2014) apontam alguns aspectos importantes que devem ser pensados quando se pretende institucionalizar a EaD. Segundo estes autores, o olhar deve ser direcionado para a organicidade acadêmica, a formação técnico-científica e humana, a integração entre o projeto pedagógico e administrativo do curso, o material didático, o sistema de tutoria, a metodologia da EaD, o ambiente virtual de aprendizagem e as TDIC, a equipe multidisciplinar, a equipe docente e a estrutura de apoio presencial. Ademais,

tudo isso deve ser considerado nos contornos do processo de institucionalização da modalidade.

De antemão, sabemos que esse processo não é simples, já que requer ações que promovam o progresso da corporificação da EaD na instituição, revelando os contornos particulares e as possíveis alterações provocadas na instituição. Além disso, é indispensável refletir sobre a inserção e o desenvolvimento de uma “cultura da EaD”, por meio da qual os docentes possam entender em que consiste realmente a modalidade, além das suas especificidades e potencialidades. Então, para isso, o processo também implica considerar uma formação continuada e um acompanhamento docente com ações voltadas para esse fim e outros procedimentos que também envolvam a tríade a ser desenvolvida pela universidade, quer dizer, a docência, a pesquisa e a extensão.

2.3 O desenvolvimento da EAD no Brasil e a necessidade da qualificação dos docentes

Os dados que são apresentados no Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância (ABRAEAD) mostram um acelerado desenvolvimento e uma larga expansão da Educação a Distância no país. Podemos afirmar que existe uma evolução no número de cursos e alunos desta modalidade de educação, em instituições oficialmente autorizadas, nos níveis de graduação, sequenciais e pós-graduação.

No último censo da ABED (Associação Brasileira de Educação a Distância), de 2014, constatou-se que, nos cursos de EAD, se somaram 3.868.706 matrículas, das quais 519.839 (13%) eram em cursos regulamentados totalmente a distância, 476.484 (12%) eram em cursos semipresenciais ou em disciplinas EAD de cursos presenciais e 2.872.383 (75%) em cursos livres. Averiguamos ainda que os níveis com maior número de matrículas, em 2014, foram nos seguintes âmbitos: tecnológico (102.314); licenciatura (89.429); especialização (75.066); bacharelado (67.591) e técnico (60.177).

Este censo de 2014, realizado pela ABED, mostra ainda vários fatores e obstáculos enfrentados pela EaD. Um dos maiores obstáculos está relacionado com a resistência dos educadores à modalidade EAD, combinado com os desafios organizacionais de uma instituição presencial que passa a oferecer essa modalidade de ensino. Portanto, essa questão merece um destaque maior, pois quando se fala em resistência à modalidade EaD, lembramo-nos da falta de habilidades e competências para o uso das tecnologias e das limitações impostas por tais tecnologias.

Diante dessas dificuldades que foram reportadas no censo, podemos afirmar que, com o avanço no campo da EaD, há também um grande problema relativo ao gerenciamento das atividades que compõem a estrutura e o funcionamento da modalidade de ensino. As barreiras enfrentadas pelas diversas instituições de ensino refletem o problema de formação dos profissionais que atuam nas equipes que estruturam e dão andamento aos cursos da EaD, já que esses profissionais apresentam pouca ou quase nenhuma formação ou experiência em matéria de EaD. Isso engloba as diretrizes de gestão, planejamento, produção e ensino em questão, nesta modalidade.

É importante registrar também que, com o surgimento da EAD, os professores começaram a assumir múltiplas funções, devido ao caráter complexo dos processos de ensino e de aprendizagem mediados pelas tecnologias digitais. Essas funções passam pela elaboração de conteúdos, design pedagógico, tutoria virtual, tutoria presencial, revisão de conteúdos até a assessoria linguística, entre outras funções.

Nesta mesma arena de ideias, Lévy (1999), embasado no contexto da cibercultura, mostra que, na medida em que os processos educacionais são mediados pelas tecnologias, surgem novos atores na produção e no tratamento do conhecimento, havendo então um deslocamento do professor, do campo presencial e expositivo para um plano colaborativo e de gerenciamento de aprendizagens. Na concepção desse autor, ao assumir um papel colaborativo, o docente torna-se uma espécie de “animador da inteligência coletiva”, conforme este organiza o andamento da comunicação online, produz materiais ou desempenha outras funções concernentes aos processos de ensino e aprendizagem.

Castro e Santos (2010) apontam que não devemos considerar uma separação entre as práticas da educação presencial das práticas da educação a distância, pois, de acordo com eles, estar em espaços diferentes não é estar distante, já que as tecnologias digitais vêm proporcionando essa aproximação por meio de diálogos síncronos e assíncronos instituindo novas possibilidades de presencialidade em rede. Ademais, de acordo com Resolução CNE/CES 1/2016 os profissionais da educação, o que inclui os docentes que atuarão na modalidade EaD, devem ter uma formação condizente com a legislação em vigor, ou seja, uma preparação específica para atuar nessa modalidade educacional.

Nesse sentido, o principal papel do docente não pode ser resumido à difusão de conhecimentos feita mediante artefatos tecnológicos. Surge uma nova maneira de incentivar a aprendizagem e refletir sobre o conhecimento, que utiliza as potencialidades da tecnologia e que pode invocar à participação ativa na cibercultura.

Deste modo, os obstáculos que surgem neste novo panorama poderiam ser vencidos por meio de programas de formação continuada de professores, voltados principalmente para aquisição de habilidades no uso de tecnologias e para a apropriação pedagógica dessas tecnologias.

Neste contexto, também é importante salientar a contribuição da legislação no que diz respeito à função da docência na modalidade EaD. Como citado anteriormente, no ano de 2007 foram criados os Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância. Neste documento, são explicitados alguns processos específicos de regulação, supervisão e avaliação da EaD, apesar de introduzir algumas concepções teórico-metodológicas sobre a organização de sistemas de EaD.

Por sua vez, este documento, criado pela Secretaria de Educação a Distância, surgiu com o intuito de atender às necessidades emergentes devido ao grande crescimento da modalidade no ensino superior. Com isso, havia uma preocupação com uma possível precarização da educação superior, que podia já ser verificada em alguns modelos de EaD presentes no mercado educacional, além de outra preocupação pela oferta indiscriminada de cursos e vagas, sem garantias das condições básicas para o desenvolvimento de cursos com qualidade.

Assim, nos Referenciais de Qualidade, algumas dimensões são abordadas como aspectos que devem absorver integralmente a formação de uma conjuntura para EaD: (a) concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem; (b) sistemas de comunicação; (c) material didático; (d) avaliação; (e) equipe multidisciplinar; (f) infraestrutura de apoio; (g) gestão acadêmico-administrativa; (h) sustentabilidade financeira. É importante ressaltar que, para que se tenha uma EaD de qualidade, é imprescindível que essas dimensões sejam adotadas e implantadas pelas instituições.

Quando nos referimos à formação continuada de professores, percebemos que os Referenciais de Qualidade para Educação a Distância não exploram essa vertente, de maneira significativa. O que encontramos é apenas uma orientação de que a instituição deve indicar uma política de capacitação e atualização permanente destes profissionais, além da demarcação de que não se pode minimizar o trabalho docente a uma simples mediação.

Entretanto, na modalidade EaD, os docentes têm expandidas as suas funções, habilidades e competências. Os Referenciais de Qualidade para Educação a Distância mostram uma lista de competências que o professor deve adquirir ao atuar nos cursos da EaD:

- a) estabelecer os fundamentos teóricos do projeto;
- b) selecionar e preparar todo o conteúdo curricular articulado a procedimentos e atividades pedagógicas;
- c) identificar os objetivos referentes a competências cognitivas, habilidades e atitudes;
- d) definir bibliografia, videografia, iconografia, audiografia, tanto básicas quanto complementares;
- e) elaborar o material didático para programas a distância;
- f) realizar a gestão acadêmica do processo de ensino-aprendizagem, em particular motivar, orientar, acompanhar e avaliar os estudantes;
- g) avaliar-se continuamente como profissional participante do coletivo de um projeto de ensino superior a distância (MEC, 2007, p. 20).

Diante das características docentes exigidas pelo ambiente online, passa, então, a haver uma preocupação com a formação continuada dos professores que atuam nesta modalidade. Isto será abordado mais detalhadamente no próximo tópico.

Partindo agora para quadro das políticas públicas educacionais implantadas no sistema educacional brasileiro, percebemos uma gama de parâmetros que seguem alguns modelos internacionais.

O Ministério da Educação buscou expandir as ações das IES públicas por meio de alterações político-administrativas significativas, no tocante à formação de professores. Para essa realização, surgiu, então, a UAB como um modelo de sistema para integrar as políticas de apoio e de acesso aos cursos superiores das universidades públicas, por meio do uso das tecnologias.

De acordo com o Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006, a UAB foi instituída com os objetivos de desenvolver a modalidade de educação a distância, ampliar e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no país, além de:

- I - Oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada para professores da educação básica;
- II - Oferecer cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores da área de educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos municípios;
- III - Oferecer cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento;
- IV - Ampliar o acesso à educação superior pública;
- V - Reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do país;
- VI - Estabelecer amplo sistema nacional de educação superior a distância; e
- VII - Fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de educação a distância, bem como a pesquisa em metodologias inovadoras de ensino superior apoiadas em tecnologias de informação e comunicação. (BRASIL, 2006, p.01)

Portanto, entre os instrumentos legais que balizaram o funcionamento e a atuação da UAB, destacam-se os seguintes:

Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que regulamenta o Art. 80 da Lei nº 9.394 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB), de 20 de dezembro de 1996 e cujos tópicos mais significativos para efeito desta análise são: a caracterização de EaD visando instruir os sistemas de ensino; a instauração de uma EaD semipresencial e a estabelecimento de preponderância da avaliação presencial dos estudantes em relação às avaliações feitas à distância;

Decreto nº 6.303, de 12 de dezembro de 2007, que altera dispositivos do Decreto anterior, no sentido de melhor explicitar

os processos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores à distância, bem como de melhor definir o papel e a estrutura física dos polos presenciais. (LIMA, 2016, p. 9-10)

Além disso, o sistema UAB tenta articular as três esferas governamentais (federal, estadual e municipal) com as universidades públicas, viabilizando mecanismos para a implantação, fomentação e execução de cursos de graduação e pós-graduação, assim como proporcionar a execução da modalidade EaD e incentivar as pesquisas educacionais baseadas no uso das tecnologias da informação e comunicação. A CAPES garante também que a UAB funciona como um instrumento de democratização e universalização do ensino superior, com a política de desenvolver a modalidade nos lugares com baixos Índice de Desenvolvimento Humano e Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

A ampliação e o fortalecimento da CAPES, não apenas assumindo a gestão da UAB, mas direcionando-se para a elaboração de políticas para a formação de professores, consolidou-se com a publicação do Decreto que institui a Política Nacional de Formação de Professores, publicado no Diário Oficial da União de 30 de janeiro de 2009, cuja finalidade explícita é organizar a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para a educação básica, em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios. (OLIVEIRA, 2009, p.09)

Para implantação de cursos na modalidade EaD, um estado ou um município deve responsabilizar-se, inicialmente, pela infraestrutura dos polos, nos quais os discentes terão acesso às ferramentas necessárias e à frequência dos seus cursos.

Então, resumidamente, temos: a CAPES, que fomenta e articula os processos entre as esferas; as IES, que propõem, organizam e ofertam os cursos, de acordo com a demanda da região; e os Estados e os Municípios, que garantem a infraestrutura necessária para atender os polos.

Outro processo importante a ter em conta seria a institucionalização da EaD nas IES. Nesta etapa, acontece a aprovação de documentos regulatórios, resoluções, regimentos e de portarias que deverão nortear as políticas e as

ações da EaD dentro da instituição, além da articulação com o PDI (Plano de Desenvolvimento Institucional).

Na sequência, para que ocorram as ações no âmbito da UAB, os setores responsáveis pela EaD nas IES, deverão contar com uma equipe de trabalho específica que, normalmente, é composta por um conjunto mínimo de: coordenador UAB, coordenador UAB adjunto, coordenador de curso, coordenador de tutoria; professores pesquisadores, tutores, um apoio administrativo; designer instrucional, revisor linguístico, webdesigner, diagramador e o técnico de Informática para suporte de rede.

Após todo o processo burocrático e legal, os coordenadores de curso, em cooperação com coordenador da UAB, devem então dar início à organização dos cursos, o que inclui a seleção de tutores e professores, a preparação do ambiente virtual de aprendizagem, a capacitação dos professores e tutores, a elaboração de um cronograma de ações em que constem os encontros, as capacitações e os eventos de cada curso e outras ações que apresentem uma distribuição temporal adequada e que sejam planejadas com antecedência mínima necessária para permitir o bom funcionamento dos cursos.

Diante dessa análise, é importante lembrar que, de acordo com o art. 12, inciso VIII do Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, a Instituição de Ensino Superior que oferecer cursos na modalidade a distância deverá cumprir alguns requisitos, dentre eles “apresentar corpo docente com as qualificações exigidas na legislação em vigor e, preferencialmente, com formação para o trabalho com educação a distância”. Assim, quando se pensa em formação docente para a EaD, devemos ter em conta essa formação específica para as particularidades da EaD, como a interatividade no ambiente virtual.

Porém, quando analisamos os marcos regulatórios notamos que, vinculadas ao sistema UAB, as Instituições de Ensino Superior Públicas mantêm os seus professores por meio de um sistema de bolsas. Ainda, aparece nesse marco regulatório a obrigação de apresentar a formação mínima em nível superior e uma experiência de um ano no magistério ou a vinculação a um programa de pós-graduação. Assim, de acordo com a portaria Conjunta nº 2, de 22 de julho de 2014, os interessados em atuar no Sistema UAB, como bolsistas, deveriam atender aos requisitos exigidos na Lei nº 11.273/2006, que

autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica.

Para Baxto e Amaro (2016), a inferência pelo poder público na forma de remuneração via “bolsa pesquisa”, como a que acontece ainda hoje, embora o movimento de institucionalização que coloca a carga-horária da docência online no plano de trabalho oficial do professor esteja ocorrendo; a ausência da formação continuada para apropriação da teoria, da técnica e da prática pelos profissionais na EaD, bem como uma infraestrutura inadequada para se alcançar a qualidade da educação superior, convergem com a fala de Darcy Ribeiro quando este afirma que “nas universidades o professor simula ensinar e o aluno faz de conta que aprende, na fabricação mais ousada de diplomas”.

Além disso, ainda há uma forte crítica na literatura quanto às atribuições dos docentes na Educação a Distância, pois ainda não temos uma definição clara para os objetivos propostos no processo educativo. Conforme Baxto e Amaro (2016), a configuração da UAB, à qual as instituições estão vinculadas, negligencia a ação docente em vários aspectos: dificuldade na aplicação prática das tecnologias, ausência do reconhecimento da carga-horária na jornada de trabalho, sobreposição de atribuições, ausência de equipe multidisciplinar (pedagógica, tecnológica e administrativa) e disponibilização de infraestrutura adequada para o exercício da docência online com qualidade. Assim, a inferência dessas políticas remuneratórias via “bolsa”, além da infraestrutura inadequada ao uso da TDICs, são realces para que as práticas pedagógicas online continuem arcaicas, obsoletas e desinteressantes para as Instituições Públicas de Ensino Superior.

Por outro lado, quando falamos em capacitação docente, destacamos a questão da formação continuada dos professores que irão atuar nos cursos da modalidade EaD. Nesse meio, surgem vários questionamentos importantes tais como:

- a) Como é realizado o processo inicial de ingressos dos docentes para atuação nos cursos da EAD?
- b) Será que se exige, desde o momento de inserção, uma formação específica para EaD?

- c) Se sim, quais são os requisitos mínimos exigidos para tal investidura?
- d) Se não, antes da sua inserção nesta modalidade de ensino, existe um processo de formação continuada desses docentes, tendo em vista uma atuação voltada para EaD?
- e) Caso afirmativo, como ocorre o processo de elaboração das ações de formação continuada? Como são estruturadas? Em que se baseiam?

De acordo com as resoluções da UAB, o processo de seleção dos docentes fica a critério de cada IES, a qual deve selecionar os professores que mais se adaptem à modalidade de ensino. Depois de selecionados, a coordenação UAB precisa cadastrar todos os professores que atuam nos seus cursos no sistema (SGB e SISUAB).

Vale ressaltar que existem casos em que as IES não possuem um número de professores suficiente para atuar na modalidade EAD. Neste caso, as IES devem convidar ou selecionar professores de outras IES para participarem dos seus cursos, como colaboradores. Porém, faz-se necessário que as IES formalizem essa participação e vinculem esses professores de alguma forma para que, quando acontecer o reconhecimento dos cursos, a proporcionalidade de professores externos não deprecie a avaliação do curso.

Conforme Costa (2009), a implementação de políticas públicas de formação continuada para os profissionais atuantes na Educação a Distância é uma condição necessária para o avanço científico, pedagógico, tecnológico e social da modalidade e, por conseguinte, para a produção do conhecimento e para a criação de novas tecnologias alinhadas à incumbência social da Universidade pública. Ademais, com o crescente número de profissionais que atuam nas diferentes funções, tais como professor, tutor, conteudista e demais elementos da equipe da EaD, a DED/CAPES, responsável pelo fomento da educação a distância gratuita no Brasil, criou então o PACC (Plano Anual de Capacitação Continuada), conceituado como:

O conjunto de cursos de capacitação e/ou formação continuada ofertados pelas IPESs para coordenadores, docentes, tutores,

profissionais multidisciplinares e técnicos que atuam nos cursos/projetos vinculados ao sistema UAB, visando ao aprimoramento metodológico e didático da Educação a Distância – EaD [...] sua finalidade é selecionar termos de referência para a oferta de curso(s) de extensão ou aperfeiçoamento, na modalidade presencial, semipresencial ou a distância, cujos conteúdos e metodologias proporcionem conhecimentos efetivos à qualificação dos profissionais dedicados aos projetos/cursos do Sistema UAB”. (DED/CAPES, 2012).

De acordo com Alves e Macedo (2013), a primeira chamada do PACC aconteceu por meio do Ofício Circular nº 12/2011 DED/CAPES, cujos critérios para a oferta dos seus cursos incluíam apenas cursos de graduação, de extensão e de aperfeiçoamento.

Cada instituição deve ter seu Plano Articulado de Capacitação Continuada (PACC), que promoverá a formação dos diversos atores que trabalham na EaD, professores, tutores e equipe técnica. Mesmo com experiências de atuação em suas respectivas áreas, é fundamental que os professores da instituição e os tutores sejam capacitados para o trabalho na modalidade a distância. (UNB, 2013, p.26)

Na chamada de 2013, do PACC, dois anos após o Ofício Circular nº 12/2011 DED/CAPES, os critérios de ofertas continuaram os mesmos, porém, desta vez, exigiu-se uma especificação mais detalhada das condições para admissão das propostas. Dentre estas, a universidade ofertante precisava, além de ser integrada ao sistema UAB, possuir uma articulação formal para oferta de cursos no ano de 2013.

O Departamento de Educação a Distância (DED), por meio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), elaborou a chamada para proposição de termos do referencial do plano anual de capacitação continuada – PACCA. Além das definições, estruturas e finalidades do PACC, o documento mostra de maneira bem clara que a capacitação deve preferencialmente contemplar:

Ambiente Virtual de Aprendizagem; Legislação sobre a educação superior no Brasil e, particularmente, sobre a EaD;

Tecnologia de informação e comunicação (TIC): ferramentas disponíveis e sua utilização; Inovações em EaD; Tutoria em EaD; material Didático para EaD: elaboração, desenvolvimento, avaliação e direitos autorais; Planejamento de aulas e atividades em cursos a distância; Gestão acadêmica e pedagógica de cursos; gestão de polos de apoio presencial; Atribuição dos constituintes de sistemas de EaD: coordenadores, docentes, profissionais multidisciplinares e tutores. (DED/CAPEs, 2012).

Pela análise do documento, entendemos que a formação contemplada é voltada para áreas específicas e técnicas da EaD, isto é, a sua preocupação está vinculada às questões de estrutura e funcionamento da modalidade. Portanto, não há evidências de como seria estruturada a formação continuada dos professores, para atuação nesta modalidade, ficando, muitas vezes, a cargo de cada instituição.

Nos cursos superiores da modalidade EaD que estão vinculados à UAB, o processo de acompanhamento da docência online é feito por meio de relatórios de atividades pedagógicas que ocorrem no ambiente virtual de aprendizagem. Este acompanhamento é realizado pelo coordenador de curso e pelo coordenador da UAB, culminando na elaboração e no envio do relatório para a coordenação geral da Unidade de Educação a Distância através destes. Mesmo assim, pela descrição dos documentos norteadores, o corpo docente fica disperso nas atuações deixando de realizar funções que são cabíveis ao papel docente ou ainda adentrando em outras compatíveis com outro agente.

Entretanto, notamos que, por trás dessa brecha de acompanhamento, existe a necessidade impreterível de que o corpo de professores possua uma formação adequada para o desenvolvimento de atividades pedagógicas na modalidade da Educação a Distância, conjugada no binômio da perspectiva pedagógica e da perspectiva tecnológica.

Nessa necessidade de formação que surge com as demandas docentes da modalidade EaD, os propositores de ações continuadas devem ter em conta que a EaD possui peculiaridades não somente por conta dos seus diferentes formatos ou modelos, mas, especialmente, pela necessidade de um acompanhamento significativo dos seus sujeitos, em especial dos professores. E, para ser significativo, esse acompanhamento não deve ser ligado apenas às

concepções de domínio dos aparatos tecnológicos, pois esses cursos também requerem seres autônomos, críticos e reflexivos. Assim, podemos concluir que não basta possuir um ambiente virtual de aprendizagem que funcione bem, com as potencialidades das suas ferramentas sem que haja uma proposta pedagógica sustentável a partir de aportes epistemológicos e pedagógicos.

3 - CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: DOS CONCEITOS INTRODUTÓRIOS ÀS CONCEPÇÕES E MODELOS VIGENTES

Neste capítulo, delineamos alguns conceitos e concepções sobre a formação continuada de professores, levando em conta uma abordagem para o contexto dos professores de graduação da modalidade de Educação a Distância. Apresentamos também algumas concepções apontadas por diferentes autores sobre um possível panorama e debate para a construção de uma formação continuada de professores para atuação na EaD.

Ainda abordamos alguns modelos de formação continuada, explicitando as suas características e os seus sujeitos envolvidos, estabelecendo algumas relações entre as concepções existentes e as políticas públicas vigentes. A contextualização é baseada em alguns teóricos como Nóvoa (1992, 1995, 1999, 2002), Tardif (2002), Gatti (2008), Imbernón (2010) e Candau (1996).

3.1 Antecedentes

Antes de adentrarmos nos conceitos, concepções e modelos de formação continuada de professores, faz-se necessário conhecer alguns elementos que nos permitirão construir um arcabouço teórico e prático dessa temática.

Imbernón (2010) alega que houve um avanço no conhecimento teórico e prático da formação continuada de professores, comparado à preocupação que existe com a formação inicial. Podemos dizer, então, que esse avanço está relacionado a uma mudança de status, na qual os estudos sobre a formação continuada se moveram de uma fase descritiva e teórica para uma mais experimental e prática.

Para compreender o discurso atual sobre a formação continuada de professores, Imbernón (2010) considera que é significativo visualizar as etapas genealógicas da formação que são:

Até os anos de 1970: início

Anos de 1980: paradoxo da formação. O auge da técnica na formação e a resistência prática e crítica.

Anos de 1990: introdução da mudança, apesar de tímida.

Anos 2000 até a atualidade: busca de novas alternativas.
(IMBERNÓN, 2010, p. 15)

Conforme Imbernón (2010, p. 16), “nos anos de 1970, numerosos estudos foram realizados para se determinar as atitudes dos professores em relação aos programas de formação continuada”. Eram estudos ligados à postura dos professores frente aos programas de formação continuada propostos pelas políticas governamentais e quase sempre preocupados em analisar a importância da participação do professor nessas ações de formação.

Nessa época, as ações de formação continuada eram pensadas e organizadas pelos próprios professores, sem nenhuma interferência da instituição ou de especialistas, levando o rótulo de *modelo individual de formação*. Imbernón (2010) confirma que foi um tempo em que a formação continuada viveu o predomínio dos modelos individualistas, onde cada um buscava para si a vida formativa docente.

Em 1980, ocorreram diversas mudanças no cenário do trabalho docente. Naquele momento, os professores passavam por um processo de aquisição de novas formas de trabalho e de novas habilidades que eram exigidas. Imbernón (2010) confirma o surgimento de outros elementos técnicos no trabalho docente, como o planejamento e a programação que, neste momento, fizeram com que as ações de formação continuada tomassem outro rumo e comesçassem a ser pensadas para essa demanda, isto é, organizadas para atender às necessidades técnicas e práticas. O mesmo autor ainda alega que os docentes, naquela época, foram formados no autoritarismo, com uma base positivista e com um viés técnico, onde havia solução para tudo.

Trata-se de uma época predominantemente técnica, na qual nos invadem o paradigma da racionalidade técnica e a busca das competências do bom professor para serem incorporadas a uma formação eficaz. É um período de crise de valores que anuncia o início de uma nova época. (IMBERNÓN, 2010, p.18)

Neste mesmo ano, as pesquisas acadêmicas começaram a ser direcionadas à importância do professor como sujeito autor e gestor das práticas educativas e dos saberes pedagógicos. Ideia essa que, de acordo com Nóvoa (1992), configura o professor como o centro das discussões educativas e das problemáticas de investigação, considerando-o como agente ativo do ato pedagógico e ator da produção de conhecimento sistematizado que engloba os seus saberes e os saberes adquiridos.

Dando continuidade a esse percurso histórico, constatamos que somente na década de 90 a formação continuada passou a ser alvo das estratégias de renovação e reconfiguração do perfil do profissional docente. Em alguns países, a formação continuada chegou a institucionalizar-se com o objetivo de adequar os professores atuantes aos tempos atuais e em outros países, como os latinoamericanos, apareceram novas modalidades, as quais foram denominadas por Imbernón (2010) de “formação de escolas” ou “seminários permanentes”.

A partir da década de 90, conforme Parente (2012), o Brasil deu início à construção de diversos modelos educacionais que objetivaram a melhoria da formação continuada de professores, dando ênfase aos instrumentos de

avaliação educacional. Para isso, foram elaboradas e aprovadas as seguintes legislações: em 1996, a LDB 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional); em 1997, os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais); e, em 1999, os Referenciais para a Formação de Professores.

Amparada pela legislação, a formação continuada foi abordada pela LDB 9394/96 no contexto da demanda escolar, dos planos de carreiras e da carga horária docente, além do desenvolvimento profissional.

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional. (BRASIL, 1996)

Para COSTA (2008 apud, DALBEN; VIANA; BORGES, 2013, p.7), essa ideia de desenvolvimento profissional emerge da LDB de 1996:

está condicionada a um processo permanente e constante de ações cotidianas, que valoriza o professor e o seu saber gerado nas situações do dia a dia da sala de aula e da escola. O professor é considerado como protagonista ativo na concepção e avaliação da sua formação profissional, sendo necessário o desejo e o envolvimento do professor por um tempo mais longo no seu processo de formação por meio de situações de reflexão sobre a sua própria prática profissional. O professor no seu desempenho profissional se depara com situações para as quais não tem resposta preparada antecipadamente sendo necessário mobilizar diferentes conhecimentos para enfrentar este desafio. (COSTA, 2008 apud DALBEN; VIANA; BORGES ARAUJO, 2013, p. 7)

Portanto, esse desenvolvimento profissional está profundamente ligado à ideia de formação continuada já que os dois termos são vistos como processos permanentes nos quais os professores aparecem como atores-chaves dessa conjuntura.

No artigo 61º da LDB de 1996, também houve menção à formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício das suas atividades docentes, ressaltando, neste caso, a importância da

experiência adquirida por meio da prática, associada a uma formação teórica de base, a qual sustenta o seu significado com a prática. Portanto, existe uma valorização das experiências anteriores:

- I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;
- II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;
- III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades. (BRASIL, 1996).

Nesta análise, notamos que as legislações nacionais pouco abordaram a questão da formação continuada de professores. O que se encontram são apenas alguns trechos, que evidenciam disfarçadamente esse tipo de formação, porém todos relacionados à educação básica, nos quais são ressaltados a importância dos programas de formação continuada, dedicados à atualização dos profissionais da Educação Básica.

Finalmente, do ano 2000 até os dias atuais, a formação continuada de professores sofreu mudanças devido aos contextos sociais que foram surgindo, como o avanço da globalização junto com as tecnologias, o que implicou numa série de conflitos. Na concepção de Imbernón (2010), esses conflitos iniciaram-se por meio de uma crise da profissão docente, o que instalou uma longa pausa e que conseqüentemente conduziu à busca de novas alternativas para o ser professor.

Ao se remeter ao passado histórico da formação continuada, o próprio autor reconhece vários avanços importantes, talvez não como fosse almejado. No entanto, agora, no século das mudanças tecnológicas, precisamos olhar para trás sem revolta, para buscar o que foi bom, descartar o que não funcionou e construir novas alternativas que melhorem a formação continuada, contribuindo para a formação docente no contexto geral

3.2 Modelos Teóricos de Formação Continuada

Desde o processo histórico da formação continuada de professores no Brasil, vários especialistas e teóricos começaram a propor e pesquisar modelos de formação que foram surgindo. Esses modelos formaram-se a partir da situação educacional de cada período em que a educação se encontrava.

Sabemos que as ações de formação continuada se desenvolvem em uma arena complexa, formada por diferentes ideologias de formação que, de certa maneira, influenciam a escolha e elaboração de um modelo de formação. Desse modo, isso pode significar que um modelo de formação continuada pode estar bem estruturado e com objetivos claros para um grupo, mas para outro ele pode significar apenas mais um momento sem definição e sem resultados. Portanto, podemos dizer que a escolha de um modelo de formação continuada depende tanto das expectativas como dos anseios dos professores.

Nas ideias de Gatti (2003), a formação continuada de professores envolve também uma questão psicossocial, no que diz respeito às suas dimensões e multiplicidades.

Tudo isso reforça a idéia de que, para que mudanças em concepções e práticas educacionais de professores ocorram, é necessário que os programas que visam a inovações educacionais, aperfeiçoamentos, atualizações tenham um entrelaçamento concreto com a ambiência psicossocial em que esses profissionais trabalham e vivem (GATTI, 2003, p.203)

Baseada nessa visão, Gatti (2007) percebeu que essa multiplicidade de dimensões também envolve os seguintes conceitos de natureza psicossociais:

- Especialidade – envolve a atualização do universo de conhecimentos dos professores. Ancora-se na constante reavaliação do saber que deve ser escolarizável sendo, por isso a dimensão que mais direciona a procura por projetos de formação continuada.
- Didática e pedagógica – envolve o desempenho das funções docentes e a prática social contextualizada. A prática docente é essencialmente uma prática social, historicamente definida pelos valores postos no contexto. Isso significa que, por vezes, propostas didáticas poderão se confrontar com as experiências, expectativas pessoais ou desejos dos docentes.
- Pessoal e social – envolve a perspectiva da formação pessoal e do autoconhecimento. Enfocada pela necessidade

de interação em contextos diversos e a necessidade de entender o mundo e a sua inserção profissional neste mundo.

- Expressivo-comunicativa – valorização do potencial dos professores de sua criatividade e expressividade no processo de ensinar e aprender. É uma busca de caráter operacional, técnico.
- Histórico cultural – envolve o conhecimento dos aspectos históricos, econômicos, políticos, sociais e culturais incluindo a história da educação da Pedagogia e sua relação com as necessidades educativas postas no contexto. (GATTI, 2007, p. 58)

Partindo desse espectro, podemos dizer que o processo de formação continuada é constituído, além de elementos relacionais e socioculturais, por elementos psicossociais que contribuem para a constituição do arcabouço da representação do processo, permitindo-nos afirmar que as intervenções de formação incidem necessariamente sobre um modo psicossocial específico que atribui sentido às questões e aos elementos de entrelace necessários ao sucesso da formação.

Enfocando os modelos de formação, Demailly (1992) nos traz uma classificação sobre a formação continuada os qual divide em quatro modelos:

1- O *universitário* – modelo baseado em projetos de caráter formal, extensivo, ligado a uma instituição formadora e que promove uma titulação específica como a pós-graduação.

2- O *escolar* – que versa cursos com bases estruturadas e formas definidas pelos especialistas e organizadores. Neles, os programas, os temas e as normas de funcionamento são definidas pelos que contratam e, na maioria das vezes, estão pautados em situações reais.

3- O *contratual* – acontece quando há uma negociação entre diferentes parceiros para o desenvolvimento de um determinado programa. Esse tipo de ação é considerado o mais comum na elaboração de curso de formação continuada.

4- O *interativo-reflexivo* – esse tipo de modelo parte de iniciativas de formação que acontecem mutuamente entre os professores em situação de trabalhos e os formadores.

Para uma melhor interpretação, Nóvoa (1992) reestrutura os modelos de Chantraine Demailly em dois grandes modelos, os quais também serão base

para a nossa análise de dados. O *Estrutural* que engloba as perspectivas universitárias e escolares e que se fundamenta na racionalidade técnica em que o processo de formação se estabelece com base numa proposta previamente organizada e estruturada, centrada na transmissão de conhecimentos e informações de caráter instrutivo. Nesse tipo de modelo, as ações, os programas e os projetos são oferecidos por empresas detentoras de potencial e legitimidade informativa, vinda do contexto exterior aos dos professores. A participação dos professores nesse tipo de modelo não é ativa quando falamos em elaboração da proposta, isto é, eles acabam recebendo as ações estruturadas e organizadas por outros profissionais considerados especialistas.

Nóvoa (1992) denominou o outro grande modelo de *Construtivo* já que, de alguma forma, considera os modelos contratual e interativo-reflexivo de Demailly (1992). Nesse modelo, o princípio é a reflexão interativa e contextualizada que acontece quando se articula a teoria com a prática e a interação entre formadores e formandos por meio, por exemplo, dos grupos focais, das dinâmicas de debates, das oficinas e das discussões. Para o autor nessa ação prevê avaliações e autoavaliações que podem ter um caráter informal o que implica em uma relação de colaboradores, predispostos aos saberes produzidos em ação.

Assim, fazendo a união desses dois grandes modelos, percebemos que a formação continuada na perspectiva contemporânea representa um processo formativo organizado e sistemático, portado na ação-reflexão-ação e que contribui para os desenvolvimentos pessoais, profissionais e institucionais. Assim,

A formação continuada deve representar uma ruptura com os modelos tradicionais e também representar capacidade do professor entender o que acontece na sala de aula, identificando interesses simplificativos no processo ensino-aprendizagem na própria escola, valorizando e buscando o diálogo com colegas e especialistas. (MOREIRA, 2003, p. 126-127)

Ainda nesse contexto, Candau (1999), por exemplo, ao pesquisar o modelo clássico de formação continuada que dá ênfase ao processo de “reciclagem” ou renovação pedagógica em ciclos, discorda das atribuições que esse modelo dá à formação continuada, pois não acha condizente tais termos para a atual discussão sobre a formação docente.

Alguns desses termos são utilizados até hoje para rotular ou definir a formação continuada de professores. Prada (1997), nos seus estudos, apresentou um conjunto de termos que apresentam uma dominação filosófica e são concebidos de acordo com as linhas ideológicas dos formadores, dos países, das instituições e até mesmo das diferentes regiões do país.

Quadro 05: Termos empregados para formação continuada de docentes

Capacitação	Proporcionar determinada capacidade a ser adquirida pelos professores, mediante um curso; concepção mecanicista que considera os docentes incapacitados.
Qualificação	Não implica a ausência de capacidade, mas continua sendo mecanicista, pois visa melhorar apenas algumas qualidades já existentes.
Aperfeiçoamento	Implica tornar os professores perfeitos. Está associado à maioria dos outros termos.
Reciclagem	Termo próprio de processos industriais; usualmente referente à recuperação do lixo.
Atualização	Ação similar à do jornalismo; informar os professores para manter a atualidade dos acontecimentos; recebe críticas semelhantes à educação bancária.
Formação continuada	Alcançar níveis mais elevados na educação formal ou aprofundar como continuidade dos conhecimentos que os professores já possuem.
Formação permanente	Realizada constantemente, visa à formação geral da pessoa, sem se preocupar apenas com os níveis da educação formal.
Especialização	É a realização de um curso superior sobre um tema específico.
Aprofundamento	Tornar mais profundos alguns dos conhecimentos que os professores já têm.
Treinamento	Adquirir habilidades por repetição; utilizado para manipulação de máquinas em processos industriais. Os professores interagem com pessoas.
Retreinamento	Voltar a treinar o que já havia sido treinado.
Aprimoramento	Melhorar a qualidade do conhecimento dos professores.
Superação	Subir a outros patamares ou níveis, por exemplo, de titulação universitária ou pós-graduação.
Desenvolvimento	Cursos de curta duração que procuram a “eficiência” do

profissional	professor.
Profissionalização	Tornar profissional. Conseguir, para quem não tem, um título ou diploma.
Compensação	Suprir algo que falta. Atividades que pretendem subsidiar conhecimentos que faltaram na formação anterior.

Fonte: Prada (1997, p.88 - 89).

O que percebemos com esse quadro é que, embora existam inúmeros termos empregados, a formação continuada aparece como um processo integrador na ação docente, empregando valores reflexivos e transformadores à vida do professor em sociedade. Os termos também remetem à ideia de qualidade educacional voltada para a construção da cidadania.

Diante desse contexto, notamos que é enorme a variedade de autores que têm pretendido ordenar a pluralidade, a polissemia e a heterogeneidade da formação continuada de professores. Entretanto, embora haja uma diversidade de enfoques e modelos e ainda a formação continuada ser plural e heterogênea, a acepção conceitual de base é quase a mesma nos autores estudados, isto é, quase todos giram em torno de uma concepção cujo objetivo da formação continuada é a reflexão da própria prática pedagógica.

Por fim, o que percebemos é que os modelos apresentados refletem o quanto a formação continuada de professores pode ser complexa e heterogênea. Portanto, é importante o conhecimento desses distintos modelos, além da compreensão do processo de materialização na prática educativa do professor criando novas formas e representações nesse complexo conjunto de atuações em direção à melhoria da profissionalização docente.

3.3 Alguns conceitos de Formação Continuada

Ao tentarmos conceituar a expressão *formação continuada de professores*, devemos ter em mente o cerne do debate instituído em torno desse tipo de formação.

Destacamos, inicialmente também, as divergências em torno dos conceitos e terminologias utilizadas, tanto nos discursos dos profissionais da educação, nas políticas públicas, nas ações docentes como nos programas implantados pelas diferentes esferas administrativas.

Portanto, partindo desse percurso da explanação histórica da formação continuada de professores para a construção de uma base teórica das concepções, foi possível compreender que esse é um objeto demasiadamente complexo e amplo, e que estamos perante um acontecimento que possibilita uma abordagem e análise a partir de diversos enfoques. Em vista disso, optamos por sistematizar a diversidade de concepções e formas de organização existentes, com base nos argumentos de Imbernón (2010), Gatti (2008), Nóvoa (1992;1995;200), Demailly (1992), Marin (1995), Tardif (2002), Candau (1996;1999), Prada (1997), Gómez (1992) e Dalben (2013).

Até a década que se inicia no ano de 1990, o modelo de treinamento era considerado sinônimo de formação continuada, os termos utilizados eram voltados para uma ideia de aprendizado vertical e cumulativo como *treinamento*, *capacitação* e *reciclagem*.

Para alguns pesquisadores da área de conceitos e concepções de formação continuada de professores, como Marin (1995), o termo *reciclagem* não seria correspondente para referir-se à formação de pessoas, pois ele está associado à ideia de modificação de objetos ou materiais, algo que não poderia ser aplicado à formação de sujeitos. Para a autora, o uso do termo *treinamento*, mesmo comumente utilizado nos dias atuais quando relacionado às finalidades puramente mecânicas, também seria inadequado, pois leva a uma ideia de formação padronizada.

Nas análises de Marin (1995), outros termos também são apontados, como “educação permanente”, “formação continuada” e “educação continuada”. Para ela, há uma similaridade nesses termos por considerarem o conhecimento como eixo do processo de formação, da mesma forma que esse conhecimento é o eixo na realização de pesquisas em educação. A autora ainda destaca que, ao utilizarmos a terminologia “educação continuada”, existem ainda outras possibilidades de incorporação de termos como: *treinamento*, *capacitação* e *aperfeiçoamento*.

Imbernón (2010), ao tentar refletir sobre o estado do campo de conhecimento da formação continuada, elabora o seguinte conceito para o termo “formação continuada de professores”:

Toda intervenção que provoca mudanças no comportamento, na informação, nos conhecimentos, na compreensão e nas atitudes dos professores em exercícios. Segundo os organismos internacionais, a formação implica a aquisição de conhecimentos, atitudes e habilidades relacionadas ao campo profissional. (IMBERNÓN, 2010, p. 115)

Portanto, essa perspectiva vai ao encontro de uma concepção que considera a formação continuada como um processo que possibilita ao professor opções para desenvolver o seu próprio trabalho docente, mudando a sua forma de agir e de solucionar problemas, lançando mão de informações adquiridas do processo de reflexão sobre a prática pedagógica.

Essas divergências não se encontram apenas nas abordagens teóricas. Quando analisamos a LDB 9394/96, por exemplo, em um contexto mais político, encontramos uma variedade de termos tratados como sinônimos para esse processo. No artigo 61, inciso III, o termo utilizado é “capacitação em serviço”; no artigo 87, inciso III, o termo apresentado é “programas de capacitação”; no artigo 63, inciso III, temos “educação continuada” e já no artigo 67, inciso II, o termo evidenciado foi “aperfeiçoamento profissional continuado”.

Nos seus estudos, Gatti (2008) afirma que existem no Brasil várias pesquisas baseadas na temática de formação continuada de professores, porém, são poucas as que podem, expressivamente, contribuir para uma definição do termo *formação continuada*, uma vez que esse mesmo termo apresenta uma verdadeira complexidade polissêmica.

Esses estudos, em certo momento, abordam o processo de formação continuada como um conjunto de cursos que são realizados após a graduação; em outros, como a realização de capacitações que são concretizadas após o ingresso na carreira docente. Porém, o que percebemos é que quase todas as abordagens giram em torno das seguintes situações: reuniões pedagógicas, planejamentos, grupos de professores, congressos, seminários, cursos oferecidos pela instituição, palestras, cursos de aperfeiçoamentos, teleconferências, entre outras formas de formação.

Nas ideias de Candau (1996), a formação continuada não pode ser idealizada como um processo de acumulação de certificados, cursos,

conhecimentos, palestras, ou algo desse teor, mas, sim, como um processo reflexivo sobre a prática docente e uma reconstrução continuada de uma identidade pessoal e profissional.

Confirmando essa concepção, Gatti (2008) garante que a formação continuada não pode ser resumida a cursos ou capacitações, seja ela realizada após a graduação ou após o ingresso na carreira do magistério, isto é, o que se deveria haver é uma concepção que vincule a prática do professor, as políticas públicas de formação e o ambiente de trabalho. Ainda seguindo essa ideia, a mesma autora assegura que a questão da formação continuada também deve ser pensada como um meio de aprofundamento profissional, em uma determinada área de atuação.

De acordo com Tardif (2002), mesmo que exista relevância no que se refere aos cursos e capacitações, o interesse e a satisfação dos professores em realizarem algum curso que tenha como objetivo a formação continuada estão diretamente ligados ao grau de valorização que se dá à experiência docente. Por isso que, em sua essência, esses cursos devem ir em outra direção, ou seja, a sua formulação deveria partir prioritariamente da valorização das trocas de experiência entre os professores participantes.

Podemos confirmar essa ideia nos estudos de Gatti (2008), quando constatamos o surgimento dos diferentes tipos de formação continuada como formas de responder às variabilidades e condições que surgem em plena sociedade contemporânea. Esse fato fica ainda mais reforçado com a concepção de que existe uma ampla necessidade de atualização, capacitação e de renovação, que se instituiu nas novas relações laborais surgidas nos últimos anos.

Algumas pesquisas como as da Fundação Carlos Chagas (2011) representaram a formação continuada em duas vertentes: a primeira, como uma ação necessária após uma formação inicial precária ou com limitações - neste caso, eles consideram que a formação continuada surge pela necessidade de suprir as lacunas deixadas pela formação inicial, que acaba repercutindo no trabalho docente; a segunda vertente afirma que a formação continuada surge por meio das carências apresentadas pelos professores durante as suas atuações e que essas carências vão desde alguns conhecimentos gerais ou pedagógicos às habilidades didáticas específicas. Por

outro lado (e mais conveniente para esse estudo), alguns modelos de formação continuada são alicerçados na ideia de que a área docente é dinâmica, requerendo dos professores uma constante redefinição das suas práticas e a aquisição de novas habilidades a respeito dos processos de ensino e de aprendizagem.

A necessidade de acompanhar o ritmo de desenvolvimento da educação fez com que a formação continuada de professores ganhasse vários sentidos, concepções e práticas. Podemos inclusive afirmar que a formação continuada de professores é um processo polissêmico, isto é, ela pode surgir tanto pelas várias vertentes abordadas anteriormente como ela pode ser concebida por meio das diversas concepções apresentadas pelos autores da área. Gatti (2008) confirma essa polissemia, alegando que o conceito de formação continuada nos estudos educacionais ora está restrito a cursos oferecidos após a graduação ou após o ingresso no exercício do magistério, ora é compreendido como todo tipo de atividade que venha a contribuir para o desempenho profissional.

3.4 Concepções de Formação Continuada

Antes de elencar as concepções encontradas na literatura e que subsidiarão as nossas análises, iniciaremos a nossa base teórica pelo próprio conceito de concepção. Hoje, há várias pesquisas que têm o objetivo de identificar concepções, porém poucas são aquelas que elaboram, inicialmente, um conceito de concepção. No novo dicionário Aurélio da Língua Portuguesa a palavra concepção vem do latim *conceptio* e significa “concepção pode ser definida como: o ato de conceber ou criar mentalmente, de formar ideias, especialmente abstrações”. (AURÉLIO, 2004)

Nas ideias de Lima (2009, apud NETO, 2012, p 33) “uma concepção pode ser entendida como uma ideia, uma representação ou uma crença que um sujeito tem acerca de alguma coisa”. Assim, neste estudo uma concepção de formação continuada seria uma ideia concebida pelo sujeito composta pelas experiências do mesmo, além de ser influenciada pelo contexto que ele vive.

Para Santos e Terrazzan (2007), as concepções de formação continuada referem-se às compreensões norteadoras das atividades de formação continuada presentes no contexto educativo brasileiro atual. Para eles, a criação de um programa de formação continuada está carregada pelas concepções pessoais (professores, gestores, professores e gestores) e/ou institucionais (universidades, escolas, órgãos públicos gestores da educação) de formação continuada.

Nessa linha de pensamento e para suporte teórico nas análises dos resultados desta pesquisa, podemos dizer e considerar que as concepções de formação continuada de professores podem tanto estar associadas a uma ideia geral *técnico-pedagógica*, ou atualização, quanto a *processos reflexivos*.

Na concepção ***técnico-pedagógica*** de formação continuada o professor é considerado um técnico-especialista estando vinculada à ideia de capacitação. Essa concepção de formação continuada está baseada no modelo da racionalidade técnica (SCHÖN, 1992). De acordo com Gómez (1992), as bases dessa concepção tiveram origem no positivismo no qual a docência era norteadora pela aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas reduzindo-se a uma aplicação instrumental de um conjunto de saberes na resolução de problemas práticos.

Para Gómez (1992), a formação continuada vista nesse viés pressupõe uma atividade docente baseada por teorias e técnicas científicas, em que o professor aplica o conhecimento científico sem levar em conta algumas extensões da prática docente, seja ela pedagógica, profissional ou pessoal. Assim, nesse sentido, a formação continuada é vista apenas como um processo de investigação realizado pelos especialistas da área que não levam em conta a opinião e a vivência do professor nesse levantamento de dados e, no final, o que surge é um modelo vinculado à ideia de preparação e aperfeiçoamento de caráter técnico.

Gómez (1992) ainda alerta que assumir esse tipo de concepção é restringir a racionalidade prática nos moldes de uma racionalidade tida como instrumental, ou seja, é limitar a ação docente em aceitação de uma definição externa das metas na sua intervenção. Assim, baseado na racionalidade técnica, essa visão emerge e assume, por exemplo, os seguintes termos educacionais, “a concepção de ensino como intervenção tecnológica”, “a

invenção baseada no paradigma processo-produto”, “a concepção do professor como técnico” e mesmo a ideia de “formação de professores por competências” (1992, p.98).

Na verdade, ver a formação continuada numa perspectiva que também podemos chamar de técnico-instrumental-comportamentalista é considerar que o ambiente educativo e o próprio sujeito podem ser manipulados e modificados por meio de intervenções. Observamos, então, que esse tipo de concepção perdura nos espaços formativos desde as últimas três décadas do século XX, adotando uma linearidade dos processos de ensino. Portanto, o professor nesta concepção de formação, é o sujeito que está apto a adquirir o conhecimento de teorias, técnicas e princípios que explicam os processos de ensino e de aprendizagem, além de aplicar normas e regras que possibilitam uma prática pedagógica eficaz.

No que se refere ao processo de elaboração dos programas de Formação Continuada de Professores, Souza (2007) traz um aspecto bastante presente e que é profundamente criticado pelos professores: diz respeito à maneira como se dá a elaboração desses programas, já que muitas vezes são planejados sem a inclusão do professor no processo de elaboração. Isso gera cursos “mal planejados” e “instituídos de cima para abaixo”. Souza (2007) destaca também que, nesse modelo de formação, o professor é visto como um técnico que tem apenas a tarefa de implementar as descobertas feitas por outros profissionais.

A concepção **processos reflexivos** está fundamentada no modelo da racionalidade prática (SCHÖN, 1992). Nela, a formação é compreendida tanto pelo caráter teórico como cultural, possibilitando o processo contínuo para o desenvolvimento da autonomia do professor. Diferentemente do modelo técnico, as concepções baseadas na racionalidade prática entendem o professor como um sujeito reflexivo autônomo.

Ainda nessa conjuntura, Nóvoa (1992) defende que não podemos nos limitar a visão de uma formação continuada de professores como um caminho construído pela acumulação de cursos, conhecimentos ou técnicas. Segundo este autor, a formação continuada deve ser embasada na reflexão crítica sobre as práticas e na (re) construção de uma identidade profissional e pessoal.

O modelo de formação proposto baseia-se numa reflexão do professorado sobre a sua prática docente, que lhe permite repensar a sua teoria implícita do ensino, os seus esquemas básicos de funcionamento e as próprias atitudes (NÓVOA, 1995, p. 106).

A identidade pessoal e profissional é defendida por Nóvoa (1992; 1995; 1999; 2002) como uma relação de socialização e configuração que leva a formação continuada a ser o núcleo, e não a periferia do desenvolvimento profissional e autónomo do professor. E entende assim que formação profissional é produzida pela disputa de vários projetos de formação na qual o professor se apresenta como protagonista do seu processo formativo. Considera, ainda, que deverá existir uma articulação entre o desenvolvimento profissional, organizacional e pessoal.

Na concepção de Nóvoa, o professor é o agente ativo do processo, longe do desenvolvimento individual profissional que propõem alguns projetos neoliberais. Deste modo, faz-se necessário romper com a barreira que é imposta pelos modelos académicos de formação, muitas vezes restritos às universidades e sem nenhum tipo interação com outros setores ou órgãos da sociedade.

Essa perspectiva reflexiva da formação continuada também é concebida pelo MEC (1999) 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 [...](SEF/MEC, 1999, p.63)

Portanto, para o Ministério da Educação, a formação continuada vista por esse viés deveria incentivar o professor a ter autonomia e levar a uma prática crítico-reflexiva. Resumidamente, Carvalho e Simões (1999) apud Alves (1995), afirmam que a formação continuada de professores, neste caso, deveria estabelecer de forma interligada: a socialização do conhecimento entre

as diferentes áreas de atuação; a relação ação-reflexão-ação; o envolvimento do professor em planos individuais e coletivos; o compartilhamento das experiências dos profissionais; a continuidade e a amplitude das ações empreendidas; o compromisso com a mudança; entre outras ações que partam desse caráter de transformação e reflexão.

Outra concepção de formação continuada seria aquela ligada à ideia de **atualização pedagógica** que, segundo Terrazzan e Santos (2007), teve origem no início das discussões sobre formação em serviço, por volta dos anos 60, quando se tinha em vista o ajustamento dos saberes dos profissionais das várias áreas às novas demandas dos avanços tecnológicos e de produção. Esse é o modelo clássico de formação. Para Neto (2012), essa concepção, retoricamente, se justapõe ao modelo da racionalidade prática, entretanto, na concretização das ações distancia-se desse modelo e se aproxima do modelo da racionalidade técnica. Ainda nas ideias de Neto (2012), essa concepção só se aproxima do modelo da racionalidade prática, quando valoriza o contato dos professores com conhecimentos recentes dentro do contexto educativo. Por outro lado, ele se aproximaria do modelo da racionalidade técnica quando o professor fosse considerado apenas um instrumento de transmissão, sem haver, nesse sentido, um processo de reflexão acreditando apenas que as mudanças aconteceriam pela simples aplicação dos conhecimentos adquiridos na formação continuada à sua prática pedagógica.

Historicamente, essa concepção foi aliada à ideia de renovação pedagógica, isto é, a um processo no qual é dada a ênfase na atualização da formação recebida ou a uma “reciclagem” que expressa um “refazer o ciclo”. Como dito anteriormente, Candau (1999), afirma que esse termo “reciclagem” mesmo apresentando como sinônimo de atualização pode levar a uma ideia influenciada pelo processo industrial que é a reutilização dos materiais recicláveis, o que não pode ser condizente com a atual discussão da formação docente.

Nesse sentido, Neto (2012), ao discutir essa concepção, assegura que, quando ela é vista pelo olhar da racionalidade técnica, o docente é considerado um transmissor de conhecimentos, havendo uma valorização da participação nas atividades formativas, as quais deveriam adequar-se às inovações elaboradas e controladas pelos especialistas externos à realidade do docente

em formação. O mesmo autor afirma que, nas práticas formativas, há certa hierarquização entre o professor formador especialista, que domina os saberes recentes, e o professor formando, que vem em busca de se atualizar. Assim, nessa concepção, haveria uma valorização dos saberes técnicos e teórico-práticos que, muitas vezes, não estão relacionados às atividades do professor.

Analisando as três concepções norteadoras consideradas nesse trabalho, percebemos que atualmente existem associações entre elas que podemos encontrar tanto nas falas dos professores, quanto nas práticas formativas. Porém, essa associação não acontece de forma ampla e integral. O que muitas vezes pode ocorrer é uma fragmentação de processos, podendo ocasionar uma perda do sentido reflexivo ou uma interseção na qual o sentido coletivo e integrador da formação continuada não é amplamente contemplado, pois não há apenas uma concepção influenciando.

Perrenoud (2000) faz, nesse contexto, uma crítica às concepções de formação de professores baseadas na racionalidade técnica, que idealizam o professor como técnico-especialista, valorizando os conteúdos específicos, as competências e as habilidades de atuação prática, isto é, os modelos de formação voltados para a racionalidade prática. Para o autor, a formação deveria buscar trabalhar na construção de um profissional reflexivo, investigador e crítico, dando à formação o sentido de desenvolvimento profissional constante na construção de novos saberes.

Nóvoa (1995) apud Cunha e Fernandes (1994), enquanto pesquisador da área de formação de professores, em um estudo intitulado “Concepções e práticas de formação continuada de professores”, elaborou cinco teses sobre a formação continuada de professores:

- a formação contínua de professores deve alimentar-se de perspectivas inovadoras, que não utilizem as “práticas tradicionais”, mas que procurem investir nas alternativas que têm a escola como referência;
- a formação contínua deve valorizar as alternativas de formação participada e de formação mútua, estimulando a emergência de uma nova cultura profissional no seio do professorado;
- a formação contínua deve alicerçar-se numa reflexão na prática sobre a prática, através de dinâmicas de investigação ação e de investigação formação, valorizando os saberes de que os professores são portadores;

- é necessário incentivar a participação de todos os professores na concepção, realização e avaliação dos programas de formação contínua e consolidar redes que viabilizem uma efetiva cooperação institucional;
- a formação contínua deve capitalizar as experiências inovadoras e as redes de trabalho que já existem, investindo na sua transformação qualitativa em vez de instaurar novos dispositivos de controle e enquadramento. (NÓVOA, 1995 apud CUNHA; FERNANDES, 1994, p. 208-209)

Notamos nessas teses certa preocupação com que a formação contínua seja vista como um processo contínuo que acontece em torno de uma discussão reflexiva sobre a prática pedagógica. Para isso, elas destacam que a instituição deve incentivar os professores a participarem e conceberam a formação continuada como um momento de aprendizado e compartilhamento de experiências.

Paralelamente, de acordo com Antunes (2001), a formação continuada também necessita entender as expectativas pedagógicas dos professores e a forma como eles percebem e encaram a profissão, o que varia conforme a convergência e divergência entre as trajetórias pessoais e profissionais. Mas nem sempre essa concepção é aceita pela maioria. Imbernón (2009), por exemplo, nos seus estudos, confirma que grande parte dos pesquisadores concebe a formação continuada como um espaço de treinamento e atualização, e não como um espaço de reflexão sobre a própria prática.

Na nossa opinião, a formação continuada deveria ser um espaço de reflexão que favorecesse o posicionamento dos professores sobre as mudanças que vêm ocorrendo na educação. Deveria ser um momento para repensar e discutir as novas formas de ensino e aprendizagem que vão surgindo com a contemporaneidade.

Neste sentido, o papel da formação continuada, além da necessária reestruturação de concepção e prática, também deve ser pensado coletiva e horizontalmente, com contribuições de pesquisadores da área e de professores em exercício.

Por sua vez, Libâneo (2004) ressalta que a formação continuada vem acompanhada da formação inicial que se refere ao ensino de conhecimentos teóricos e práticos destinados à formação profissional no início da carreira. Portanto, na ideia desse autor, a formação continuada seria o prolongamento

da formação inicial, visando o aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto do trabalho docente.

Já em outro trabalho, Libâneo (2007) discutiu a formação continuada com um toque de reconfiguração, isto é, ressaltando que, além da continuidade da formação inicial, a formação continuada poderia ser tratada como momento de reflexão sobre as mudanças nas práticas docentes, o que contribuía para os docentes tomarem consciência das suas dificuldades, compreendendo-as e elaborando maneiras de enfrentá-las.

Divergindo dessa ideia, Nóvoa (1995) defende que esses cursos devem levar em consideração os aspectos permeados pelas experiências do professor na sociedade, tendo em conta também as suas reais necessidades, lembrando que essa formação é um processo contínuo interligado com o cotidiano do professor.

Para Tardif (2002), além das experiências pessoais, sociais e pessoais, o professor necessita ser visto como um profissional que elabora um conhecimento próprio advindo de várias fontes que influenciam a sua prática e que constituem a sua identidade docente.

Na mesma perspectiva, Candau (1996) aponta que diversas pesquisas evidenciaram que a Formação Continuada de Professores tem sido trabalhada por muito tempo dentro de uma perspectiva clássica voltada para o que ela denomina de “reciclagem de professores”, baseada na ideia de ciclo. Esse ciclo consiste em que o professor saia do seu local de trabalho e se dirija à realização de cursos, oficinas, congressos e outros eventos que, de alguma forma, discutam e orientem as suas práticas pedagógicas.

É por isso que, nesse contexto, surge a necessidade de criar políticas públicas que norteiem esse tipo de formação. Tais políticas devem deixar claras as concepções de formação de professores, de educação e de prática pedagógica que estão sendo utilizadas nas suas formulações. Assim, ela passará de cíclica a uma formação emergente do próprio local de trabalho do professor, atendendo, assim, às verdadeiras necessidades dos sujeitos.

Deste modo, é preciso saber o que os professores realmente esperam da formação e quais são as suas expectativas e necessidades reais. Mesmo diante da complexidade das respostas desse diagnóstico inicial, é necessário

arriscar-se e fazer algumas considerações, levando em conta vários enfoques que permeiam as necessidades formativas dos professores.

Segundo Gatti (2008), o surgimento de tantos tipos de formação não é gratuito:

Tem base histórica em condições emergentes na sociedade contemporânea, nos desafios colocados aos currículos e ao ensino, nos desafios postos aos sistemas pelo acolhimento cada vez maior de crianças e jovens, nas dificuldades do dia-a-dia nos sistemas de ensino, anunciadas e enfrentadas por gestores e professores e constatadas e analisadas por pesquisas. (GATTI, 2008, p. 58).

Nesse sentido, consideramos que é necessário perceber que o professor não é somente alguém que aplica ou reproduz os conhecimentos produzidos historicamente pela sociedade, nem é um agente simples, determinado por mecanismos sociais. O professor é muito mais que isso, pois ele é um sujeito que assume a sua prática a partir dos significados que ele mesmo atribui, além de constituir-se como um sujeito que possui conhecimentos e que sabe assumir uma posição de saber-fazer proveniente da sua própria atividade prática a partir da qual será capaz de estruturar e orientar as suas atividades (TARDIF, 2002).

A própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB n.º 9394/96 o Art. 61 aborda a formação dos docentes da seguinte maneira:

A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

- I – a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;
- II – aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino em outras atividades. (BRASIL, 1997,p. 29).

Podemos afirmar, então, que, na LDB, a formação continuada é entendida como um direito de todos os profissionais que trabalham em qualquer estabelecimento de ensino, deixando claro que esse tipo de formação não só possibilita a progressão funcional, baseada na titulação e qualificação,

mas também possibilita uma formação continuada baseada na articulação entre os professores, o estabelecimento e os seus projetos.

Imbernón (2009), no cenário de pluralidade de concepções, destaca cinco linhas de atuação nas quais a formação continuada deveria estar centrada:

- a) Reflexão prático-teórica sobre a própria prática mediante a análise, a compreensão, a interpretação e a intervenção sobre a realidade. A capacidade do professor de gerar conhecimento pedagógico por meio da prática educativa;
- b) Troca de experiências entre iguais para tornar possível a atualização em todos os campos de intervenção educativa e aumentar a comunicação entre os professores;
- c) União da formação ao projeto de trabalho;
- d) Formação como estímulo crítico ante práticas profissionais, como a hierarquia, o sexismo, a proletarização, o individualismo, o pouco prestígio etc., e práticas sociais, como a exclusão, a intolerância etc.; e
- e) Desenvolvimento profissional da instituição educativa mediante o trabalho conjunto para transformar a prática, possibilitando a passagem da experiência de inovação isolada para a inovação institucional. (IMBERNÓN, 2009, p.48)

Assim, a formação continuada não deve partir do individualismo docente, mas de um trabalho conjunto que colabore com as trocas de experiências. Trazendo as palavras de Nóvoa (2002), discutir a formação continuada de professores é falar da criação de redes de (auto) formação participativa que permitam compreender a globalidade do sujeito, tomando a formação como um processo interativo e dinâmico.

Por fim, é muito vasta a diversidade de autores que têm pretendido ordenar a pluralidade e a heterogeneidade da formação continuada de professores. Porém, apesar da variedade de enfoques, o significado conceitual mais utilizado pelos autores estudados pode se resumir naquela concepção em que o objetivo da formação continuada é atualizar os conhecimentos por meio de ensino. Desta forma, o eixo de organização dos processos de formação seria a reflexão da própria prática pedagógica concreta, considerando os saberes docentes e os processos de trabalho.

3.5 A docência na Educação a Distância

Quando se pensa em uma formação continuada de professores voltada para os professores da EaD, surge, nesse meio, uma outra problemática de suma importância e que é, de certo modo, a base para formulação de programas de formação continuada para professores da EaD. Essa problemática estaria relacionada com a Docência Online, pois, afinal, o que é ser docente da modalidade EaD?

Antes de levantar essa discussão, de início, devemos ter em vista que a cultura digital tem cooperado com o progresso da educação online através, por exemplo, das plataformas virtuais, conhecidas hoje como “ambientes virtuais de aprendizagem” (AVA). Esses ambientes oferecem ao docente meios para o bom funcionamento dos processos de ensino e de aprendizagem, pois eles integram múltiplas mídias e variadas ferramentas que facilitam a exposição de informações e a interação professor e alunos com os seus objetos de conhecimento.

Entretanto, com a inclusão dos ambientes virtuais de aprendizagem nos processos de ensino, exigiu-se do professor uma postura diferente da que encontramos no ensino presencial, pois a utilização desses ambientes como afirma Vilarinho e Ganga (2009, p.99)

se projeta para diferentes campos de atuação, a saber: gestão da participação dos atores envolvidos; mobilização dos alunos; organização e depuração do registro das informações; facilitação das interações, mantendo a direção dos focos de estudo (objetividade); gestão do apoio e da orientação da aprendizagem; promoção de processos avaliativos pertinentes a essa “ecologia de informação.

A diferença inicial entre a docência presencial e a docência online está na realização do ensino com apoio da internet, e isso, hoje, constitui-se no campo educacional, a expressão mais eloquente da chamada sociedade em rede (CASTELLS, 2000). As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) colaboram com a aprendizagem e potencializam o compartilhamento do conhecimento.

A função docente virtual transforma o professor indivíduo em professor coletivo, representado por uma equipe de trabalho formada por profissionais de distintas áreas de atuação

(webdesigner, programador, designer instrucional, especialista em conteúdo, especialista em linguagem audiovisual, roteirista, pedagogo, psicólogo etc.), cuja constituição depende das características requeridas pela concepção, pelo desenvolvimento e pelo aperfeiçoamento de determinado projeto formativo (OLIVEIRA, 2008 a, p. 207).

Isto nos leva a perguntarmos se realmente os docentes estarão preparados pedagogicamente para assumir a construção do conhecimento por meio de uma interface online.

Hoje, muitos professores que, até então, eram apenas professores do ensino presencial acabam tendo que enfrentar o desafio de lecionar disciplinas online, as quais muitas vezes aparecem impostas pelo próprio sistema de ensino. Nesse meio, é importante observar que um professor que adquire competência no ensino presencial e o faz acontecer de forma significativa não garante ter mesma “eficiência” no ensino online, pois essa nova forma de ensinar não requer apenas a mobilização de conhecimentos técnicos de informática, como muitos pensam, mas sim, uma reestruturação cognitivo-afetiva em relação ao novo papel do professor. Sabemos que essa tarefa não é fácil, pois muitos dos professores ainda se encontram presos ao campo teórico-técnico do ensino presencial.

Portanto, a formação docente para atuação na modalidade EaD é vista como amplo desafio, pois além da formação inicial teórico-prática que se espera do professor em exercício, na EaD ele precisará também apresentar habilidades para atuar na mediação do processo ensino e da aprendizagem auxiliado pelas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação de forma significativa.

Silva (2008) descreve que diante do desafio na utilização das TIDCs pelos professores, encontramos, nesse contexto, dois tipos de professores:

- i) Por um lado, estariam aqueles que apresentam um “encantamento”, esperando que a internet pode oferecer todo e qualquer tipo de informação e que o computador pode ajudar a organizar melhor as aulas, tornando-as dinâmicas e interessantes. O autor afirma que essa visão é baseada no tecnicismo, pois situa a tecnologia como o centro do processo de ensino e aprendizagem. Assim, colocar a tecnologia como centro pode ser perigoso como nos alerta é Lévy (1999), pois quanto

mais autônoma for a tecnologia, separada do contexto onde é utilizada, e vista ainda como toda poderosa, mais diminui-se o poder dos homens em relação a ela.

- ii) Ainda baseado em Silva (2008) existem também aqueles professores que apresentam certo tipo de rejeição (uma espécie de “tecnofobia”) em relação ao uso das TDICs nos processos de ensino, já que para eles utilizá-las exige mais tempo de preparação das aulas. Para eles se apropriar e utilizar as TDICs exige mais trabalho, logo torna-se indiferente ao seu uso. Para Vilarinho e Ganga, ainda há muitos professores com uma visão maniqueísta da tecnologia, ou seja, para eles ou ela é boa ou ela é ruim, e isto acaba impedindo de haver uma problematização significativa de muitos aspectos relevantes para a utilização das TDICs nas práticas pedagógicas.

Nesse ínterim, é imprescindível levar em consideração a importância dessas duas visões para o processo de ressignificação do papel do docente, visto que o fato de o professor deixar um espaço (presencial) e se deslocar para outro (online) não se pode considerar uma transição simples, mas sim complexa e paradigmática.

Nas pesquisas de Tavares (2000), por exemplo, constatou-se que a maioria dos professores que atuam no ensino online é oriunda do ensino presencial, por isso que muitas pesquisas têm se ocupado em tentar estabelecer uma ponte entre os dois tipos de atuação. Deste modo, o que se tem percebido é que o procedimento de transição para o ensino online pode ser mais fácil e simples para aqueles professores que têm uma prática pedagógica centrada no aluno, já que estes consideram mais detalhadamente a questão da comunicação e interação.

Para estas autoras, há ainda uma exigência por parte do professor em relação à sua postura frente ao uso intensivo e multifacetado da internet. Elas elencam as seguintes mudanças:

Em primeiro lugar, situa a relevância da interação entre formador e formação; entre estes e o computador. A interação passa a ser o elemento marcante da educação que incorpora as TIC.

A segunda mudança refere-se à capacidade de explorar e pesquisar. Isto significa saber navegar na rede, selecionar informações, ter esquemas bem estruturados de arquivamento dos dados coletados e saber consultá-los no momento oportuno e de forma adequada.

A terceira mudança está na capacidade de ultrapassar barreiras espaço-temporais, ou seja, entender que o conhecimento também se produz fora da escola e a qualquer tempo. Em quarto lugar, Ponte sinaliza que a formação deixa de se circunscrever aos momentos presenciais, seja no trabalho de grupo ou nas tarefas individuais; ela deve se transformar em processo permanente, acontecendo no ciberespaço, em qualquer horário e local. (VILARINHO E GANGA, 2009, p.106)

Entretanto, para que essas mudanças se efetivem, tanto na formação como na prática docente, é preciso que haja uma participação ativa de todos os envolvidos na docência online. Assim, trata-se de um trabalho que transcorre desde a atividade exploratória, à interação, à investigação ou até à realização de projetos.

Por isso, a apropriação das TDICs pelos professores no ensino superior vai além de uma mera incorporação instrumental, pois requer também uma elaboração e uma adoção de políticas públicas que possibilitem a conexão entre docentes e demais atores sociais, em qualquer tempo e espaço, por meio das próprias TDICs. Assim, a partir da formação dessa sociedade conectada, seria possível falar de um processo de formação continuada que trabalhe a questão da docência online e que estabeleça bases conceituais como as noções de tecnologia, educação a distância, cibercultura³ e ambientes virtuais de aprendizagem.

Sabemos que, historicamente, a docência passou por um longo processo de reconceptualização. No entanto, hoje, ela ainda se apresenta sob uma visão fragmentada. As múltiplas tarefas do professor fazem da sua atuação um processo racionalizado e com etapas pré-definidas. Isto nos leva a concluir que na EaD a situação não é diferente, pois a divisão do trabalho e a fragmentação do ato de ensinar fizeram com que, inicialmente, surgisse a

³ Modos de vida e de comportamentos assimilados e transmitidos na vivência histórica e cotidiana marcada pelas tecnologias informáticas, mediando a comunicação e a informação via internet (LEVY, 1999)

dificuldade de identificação do professor da EaD, uma vez que existem vários atores que constituem a EaD e que desempenham papéis que, dentro do contexto da didática, cabem à tarefa docente.

Como dito anteriormente, a docência em cursos a distância sucede de modo distinto dos cursos presenciais. O que acontece é uma fragmentação de tarefas, isto é, para cada tarefa (elaboração de material didático, planejamento, mediação, avaliação, etc.) existe um docente específico. Para Mill (2014) podemos dizer que, com base nessa fragmentação, a docência na EaD desenvolve-se como uma *polidocência* que se constitui pelas relações entre o professor formador, professor conteudista, tutor presencial e tutor virtual, auxiliados ainda pelo designer instrucional. Então, o docente da EaD necessita de saberes básicos da profissão e saberes atrelados às tecnologias digitais. Deste modo, conforme Kenski (1998), no contexto da EaD, esse docente precisará saber planejar detalhadamente os momentos do processo de ensino; acolher o aluno para que ele se sinta parte do processo; atender para comunicação da informação e a interação; ter disponibilidade para trabalhar em equipe e compreender as diferentes fases do processo de organização dos cursos mediados por TDICs.

Ademais, o mesmo ocorre quando se analisam as políticas voltadas para EaD, nas quais percebemos que, em certos momentos, os especialistas ao direcionarem o olhar para o professor da EaD acabam por generalizar como “equipe docente”. Nessa perspectiva, Medeiros (2010) afirma que a docência na EaD, no contexto brasileiro, emerge dos programas, projetos e ações governamentais de forma fragmentada e fundada na racionalização e divisão do trabalho (fordismo/tecnicismo) e na tradicional concepção de “tutoria”. De tal modo, essa indefinição conceitual revela as dificuldades do seu reconhecimento como profissão, da sua formação continuada, além da profunda crise de identidade desses professores que atuam no ensino a distância.

Portanto, a questão da docência online se constitui numa questão urgente, sobretudo no contexto da Universidade Aberta do Brasil, já que a sua política transforma a atividade docente em uma divisão de trabalho baseada na “pedagogia das competências” mesmo que, para Sacristán (1995, p. 74), “a competência docente não é tanto uma técnica composta por uma série de

destrezas baseadas em conhecimentos concretos ou na experiência, nem uma simples descoberta pessoal”

Sacristán (1995) também considera que essa mudança paradigmática pedagógica pode ser melhor explicada a partir de modelos antropológicos e culturais do que a partir de esquemas de inovação tecnológica. Assim, a mudança pedagógica e, sobretudo, o aperfeiçoamento dos professores da EaD deve ser entendido sob a perspectiva do desenvolvimento pessoal e profissional docente.

Desse modo, para superar essa situação ainda indefinida pela docência na modalidade online, é preciso investir, através da formação continuada, por exemplo, na inclusão digital e cibercultural do docente que ainda se apresenta como um desafio para as políticas públicas e sociais e para a formação de professores.

3.5 Formação continuada de professores no contexto da Educação a Distância.

No sentido de possibilitar um novo redimensionamento do seu novo papel docente frente a um paradigma comunicacional, a formação dos professores, em especial a continuada, tem novas implicações que precisam ser cuidadosamente observadas. Assim, concordamos com Moraes (1996) ao afirmar que,

O modelo de formação dos professores, de acordo com esse novo referencial, pressupõe continuidade, visão de processo, não buscando um produto completamente acabado e pronto, mas um movimento permanente de “vir a ser”, assim como o movimento das marés, ondas que se desdobram em ações e que se dobram e se concretizam com processos de reflexão. É um movimento de reflexão na ação de reflexão sobre a ação. (MORAIS, 1996, P. 66)

Sendo um instrumento de formação desde o século XIX, a Educação a Distância iniciou os seus primeiros passos na educação não-formal e, ao mesmo tempo, passou a atender também a educação formal. Nessa época, foi

considerada por muitos como uma política democrática de oportunidade para aqueles que não frequentaram ou obtiveram sucesso no ensino convencional.

De acordo com Miranda (2012), a educação a distância no Brasil passou por várias formas de ofertas. Inicialmente através dos cursos profissionalizantes, via correios, e, mais tarde, com as escolas radiofônicas do Movimento de Educação de Base (MEB); posteriormente, através da televisão que, a partir da década de 60, empregou a oferta dos telecursos; e, mais recentemente, com o uso da internet e as suas diversas mídias e ambientes interativos que foram se evidenciando a partir anos 90.

Porém, a inserção e o funcionamento oficial da Educação a Distância no Brasil só se concretizaram no ano de 1996 por meio do Artigo. 80 da LBB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9394/96), que explicita que “o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino e de educação continuada” (BRASIL, 2007, p.20). Na mesma lei, a Educação a Distância é vista como uma modalidade de educação e é incentivada por meio de programas de formação em todos os níveis e modalidades, além do incentivo da modalidade como aparato de formação continuada dos profissionais da educação.

Deste modo, destacamos que, em meio ao ganho legal e formativo da Educação a Distância, convém destacar que o seu papel, no início do seu processo legal, estava intimamente ligado à função de aparato tecnológico que subsidiasse o processo formativo dos professores, especialmente, na área da formação continuada, não destacando nessa ação a importância dos outros autores sociais envolvidos que exercem sobre toda a produção e funcionamento da EaD.

Os dados da ABED, nos seus últimos censos, mostram que a formação específica para EaD ainda não chegou a todos os docentes que atuam nesta modalidade de ensino. Aproximadamente 40% das instituições têm apenas mestres ou doutores formados especificamente nesta área. Nesse ínterim, e concomitantemente às necessidades que surgiram, várias instituições de ensino tentam oferecer uma qualificação profissional direcionada aos professores atuantes que não tinham formação específica para este fim. Esse processo foi feito nas modalidades de pós-graduação e de cursos de

aperfeiçoamento, que tinham o objetivo de aprimorar a atuação do professor no contexto da Educação a Distância.

O censo de 2013 da ABED trata de uma formação continuada para o uso da tecnologia, especificamente na realização de treinamento de professores para o uso das ferramentas tecnológicas nos cursos EaD oferecidos pelas instituições. A finalidade desse treinamento pode ser resumida em fazer com que o professor aprenda a desenvolver cursos, a utilizar o AVA e a usar as ferramentas previstas nesses cursos.

Nessas circunstâncias, a formação continuada, como está sendo pensada para as políticas da EaD, possivelmente pode não atender às reais necessidades e/ou expectativas dos docentes que atuam ou atuarão na modalidade EaD, visto que ser professor na Educação a Distância vai além do domínio das TDICs e das plataformas online de ensino.

García Aretio (2001, p.12-13) quando fala em uma formação continuada para professores atuantes na EaD, prevê que alguns temas/conteúdos devem ser levados em consideração, pois quando se fala em docência com o uso das tecnologias digitais, também estamos nos referindo à Educação a Distância e, para a docência na EaD, devemos pensar em uma formação que atenda as demandas do professor que leciona por meio das tecnologias digitais.

1. Fundamentos, estructuras y posibilidades de la educación a distancia.
2. Identificación del estudiante adulto. Características biopsicosociológicas condicionantes del aprendizaje.
3. Teorías del aprendizaje. Formas de aprender, estilos, ritmos, posibilidades y métodos, recursos, concepciones etc.
4. Conocimiento teórico-práctico de la comunicación. Utilización de los distintos recursos tecnológicos que la facilitan. Y, de manera fundamental, si se trata de un curso *on line*, deberá dominar plenamente el entorno virtual que lo soporta.
5. Integración de recursos didácticos propios de la modalidad (impresos, audio, vídeo, informáticos, telemáticos etc.) adecuándolos al aprendizaje independiente y de los estudiantes.
6. Contenidos científicos, tecnológicos y prácticos del curso o materia en cuestión.
7. Organización del currículo individual. Adaptación del curso a las necesidades formativas del estudiante. Organización del plan de trabajo etc.

8. Técnicas de tutoría presencial y a distancia. Técnicas de dinámica de grupos, de tratamiento telefónico, postal y telemático con los alumnos. Técnicas de *feedback* etc.
9. Técnicas para fomentar en los alumnos la creatividad, la autonomía, el autoaprendizaje, el autocontrol, la automotivación, el autoconcepto y la autorreflexión sobre el propio estilo de aprendizaje.
10. Técnicas de evaluación (auto y heteroevaluación). ¿Qué, cómo, cuándo evaluar? Criterios de corrección y calificación y modos de realizar comentarios a los trabajos y pruebas.

Arredondo (2003) ainda completa afirmando que a formação da equipe que trabalha com modalidade EaD, sobretudo a do docente, deve implicar em um programa de educação continuada que aborde os seguintes temas fundamentais:

- a) *Bases metodológicas de la educación a distancia.*
 - Diseño, programación y ejecución de un curso a distancia.
 - Elaboración de materiales didácticos para la educación a distancia.
 - Sistemas de intercomunicación didáctica a distancia.
 - b) *Componentes de la educación a distancia.*
 - El alumno. Características peculiares. El aprendizaje a distancia. Ayuda Tutorial.
 - El Profesorado. Profesor titular. Profesor tutor. Competencias.
 - Personal de Administración y Servicios.
 - c) *Aspectos organizativos.*
 - Sede Central. Cuerpo docente. Gestión de la matrícula.
 - Centros Tutoriales. Competencias. Intercomunicación.
 - Servicios varios. Producción y distribución del material didáctico.
 - Asistencia tecnológica. Incorporación de nuevas tecnologías.
- (ARREDONDO, 2003, p.3)

Portanto, há uma gama de temas/conteúdos fundamentais que devem ser trabalhados de uma maneira coletiva e reflexiva. Além de encontros, oficinas e discussões norteadas por essas temáticas, a formação continuada também pode contribuir no sentido de repensar os saberes da profissão docente na EaD, considerando os saberes docentes, assim como ponderando a realidade específica em que estes exercem o seu trabalho, de forma que haja uma articulação entre os conhecimentos acadêmicos da sua área, os saberes pedagógicos, os saberes metodológicos e outros saberes que possam ser desenvolvidos na práticas pedagógicas específicas da EaD.

Para Oliveira (2008 b), a IES que tem no seu projeto institucional a docência online no contexto da EaD, deve ter a preocupação de:

- estabelecer as bases filosóficas e pedagógicas de seu programa para a docência online;
- iniciar a oferta da docência online somente quando tiver testado sua capacidade de atender tanto às atividades comuns quanto resolver questões contingenciais, de forma a garantir continuidade e o padrão de qualidade estabelecido em seus processos educacionais;
- distribuir responsabilidades de administração, gerência e operacionalização do AVA;
- identificar as competências de uso das tecnologias online como o computador e a Internet dos alunos potenciais;
- preparar seus recursos humanos para o desenho de um projeto que encontre o aluno onde ele estiver, oferecendo-lhe todas as possibilidades de acompanhamento, tutoria e avaliação, permitindo-lhe elaborar conhecimentos/saberes, adquirir hábitos, habilidades e atitudes, de acordo com suas possibilidades;
- pré-testar materiais didáticos e recursos tecnológicos a serem usados na docência online, programa, oferecendo orientações aos alunos;
- providenciar suporte pedagógico, técnico e tecnológico aos alunos e aos professores e técnicos envolvidos no projeto de forma a assegurar a qualidade no processo;
- preparar plano de contingência para que não falte ao aluno o suporte técnico necessário. (OLIVEIRA, 2008 b, p.36)

Após tudo isso, o repensar as práticas pedagógicas e a transformação da sua estrutura centrada na transmissão em uma estrutura flexível, dinâmica e articuladora por meio de estratégias inovadoras se torna um processo mais possível e contínuo.

3.6 A Formação Continuada de Professores: ações realizadas pela UFPB-Virtual

Antes de direcionarmos nosso enfoque para o processo de formação continuada no campo de estudo em questão e para as concepções docentes sobre esse processo, faz-se indispensável conhecer como está estruturada, no que concerne à modalidade de Educação a Distância, a instituição em destaque.

Por meio da observação, da leitura e da análise de alguns documentos que abordavam ou citavam a formação continuada de professores para atuação na modalidade EaD, da instituição em questão, constatamos que essa formação é nomeada muitas vezes pelos responsáveis de *capacitação continuada*.

Essa capacitação visa propiciar aos seus integrantes, que inclui professores, coordenadores, tutores e técnicos, criar condições de atuação para o fortalecimento e implantação de uma modalidade de ensino de qualidade, mediante o apoio tecnológico e didático-pedagógico para tal efeito.

A capacitação continuada constatada no campo da pesquisa foi formulada e organizada no formato de cursos semipresenciais e versa a questão da organização e formatação dos componentes curriculares dos diversos cursos de graduação existente para modalidade EaD e o uso do ambiente virtual de aprendizagem Moodle para as estratégias de comunicação e avaliação.

Depois da formatação ou “adaptação” dos componentes curriculares para modalidade EaD, os professores das disciplinas foram convidados a participarem como alunos de alguns cursos semipresenciais. Nos momentos presenciais, eram oferecidas algumas orientações gerais da modalidade EaD e outros momentos “práticos” por meio da manipulação da plataforma Moodle, ou seja, os professores de alguma eram “treinados” para o uso das ferramentas da plataforma moodle.

Porém, Liden (2010), como figura à frente da coordenação de capacitação continuada na época de sua implantação, assegura que essa formação objetivava propiciar aos participantes um aprofundamento teórico, metodológico e prático no que concerne à construção e o acompanhamento dos cursos e disciplinas na modalidade a distância, por meio, neste caso, do uso de diversas tecnologias digitais.

Ainda de acordo com a autora em questão, a UFPB iniciou, no ano de 2008, essa capacitação continuada, a qual denominou de Programa de capacitação continuada em EAD: *e-tutor*. O seu financiamento se deu pela Secretaria de Ensino a Distância do MEC e, no primeiro ano de implantação, o programa teve como foco a capacitação de professores no que tangenciava os aspectos relacionados ao uso do ambiente virtual de aprendizagem Moodle.

Esta ação permitiu que os professores e tutores tivessem um contato mais amplo com as ferramentas do Moodle, e, ao mesmo tempo, tentou despertar a necessidade de uma futura formação teórica e metodológica para atuação em EAD.

Esse processo de capacitação continuada de professores foi estruturado na ideia de ciclos de capacitação permanente, forma de oficinas e minicursos de aperfeiçoamento. Os minicursos eram organizados para um público específico e tinham, no máximo, 60 horas de atividades, com encontros presenciais e uma continuação online na plataforma Moodle.

No segundo semestre de 2008, um ano após o início dos primeiros cursos de graduação a distância, o projeto de capacitação já estava na sua segunda versão. Nesse momento foram adicionados os seguintes cursos e/ou oficinas para atender as demandas da modalidade EaD recentemente implantada.

Quadro 06- Cursos oferecidos em 2008 na Capacitação Continuada da UFPB-VIRTUAL

CURSOS/OFICINAS	PUBLICO ALVO
Mini curso de capacitação para os sobre o ambiente virtual de aprendizagem Moodle	Professores
Oficina preparatória de iniciação ao Moodle	Professores dos novos cursos implantados em 2008

Fonte: Adaptado de Liden (2010)

Nos anos seguintes, diante desse quadro, constataram-se certas mudanças significativas com o objetivo de atender às demandas surgidas e os problemas enfrentados nesse começo de implantação. Portanto, surgiu uma nova versão incorporando dessa vez cursos com formação mais teórica e metodológica voltados para atuação na modalidade de educação a distância, adicionou-se, então, os cursos sobre as estratégias de comunicação e avaliação e, de maneira especial, cursos de formação teórica em EAD.

De acordo com Liden (2010), autora e coordenadora que estava à frente do processo de formação continuada nesta época, a capacitação passou a contemplar, nesse momento, como foi dito anteriormente, os aspectos teórico-

metodológicos e práticos voltados para uma ação educativa no ambiente online e apoiada pelo uso das tecnologias digitais. A autora ainda declara que o projeto estava montado com base em três dimensões:

Quadro 07 - Dimensões do projeto de capacitação continuada da UFPB-Virtual

DIMENSÕES	CARACTERÍSTICAS
1ª. Dimensão	Minicursos e oficinas voltadas para o uso do ambiente virtual de aprendizagem e para formatação de disciplinas no ambiente Moodle. É abordada a questão da ambientação dos participantes na plataforma e a construção dos cursos e disciplinas e a orientação de procedimentos e metodologias de uso de AVAS-Ambientes Virtuais de Aprendizagem pelos professores
2ª. Dimensão	Cursos de formação teórica e orientação pedagógica em educação virtual para professores e tutores e coordenadores de Polos. Os cursos são ministrados na Plataforma Moodle, com dois momentos presenciais, e possibilitam a professora se coloquem como na plataforma, antes de atuarem em suas respectivas funções.
3ª. Dimensão	Os cursos contemplam o planejamento e a elaboração de materiais didáticos no formato impresso e multimídia. São focados os temas relacionados aos direitos autorais, as novas práticas pedagógicas de condução, gestão e avaliação dos cursos na modalidade a distância e <i>web design</i> .

Fonte: Adaptado de Liden (2010).

Porém, ao se fazer uma análise mais abrangente das concepções de formação continuada adotada por essas formações, notamos que surge uma fenda ou um afastamento na compreensão trazida por essas propostas, ou seja, compreendemos mais uma vez que essas formações ainda continuam restritas aos cursos de capacitação de caráter puramente técnico e prático.

A formação continuada novamente é vista como sinônimo de cursos e capacitação. Esse viés, de acordo com Araújo e Silva (2009), segue uma tendência liberal-conservadora, pois se relaciona aos processos de atualização que se dão através da obtenção de informações ou competências expressadas

em cursos, palestras, treinamento, seminários, encontros, oficinas e conferências.

Ademais, nota-se ainda que essa “capacitação” gira em torno de uma formação que visa operar a tecnologia. Deste modo, podemos identificar, por sua vez, que suas características se traduzem em uma visão neotecnista da educação, na qual os recursos e as técnicas se sobrepõem à dimensão teórico-reflexiva da formação de professores.

Essas características neotecnistas são evidenciadas a partir das seguintes questões: centralidade nas ferramentas e recursos, centralidade nos métodos de ensino e na externalidade. A externalidade, neste caso, estaria relacionada ao fato de que os cursos ofertados se baseiam em uma política já pré-determinada e imposta pelo sistema, como a obrigatoriedade de elaborar, desenvolver e implantar o PCC (Plano anual de capacitação continuada) e não por uma necessidade expressada ou demandada pelos professores.

Quando levamos em conta o paradigma reflexivo, podemos também destacar nessas informações um tipo de racionalidade prática nos processos de formação continuada, isto é, pela análise desse modelo de formação continuada docente mesmo que ocorresse um processo de reflexão, o mesmo poderia estar limitado a uma reflexão referente apenas às questões imediatas dos recursos e da operacionalização das ferramentas tecnológicas, ignorando, portanto, o contexto pedagógico institucional que, por vezes, pode gerar uma prática reflexiva de modo individual.

Podemos também fazer uma ponte entre esse modelo apresentado na proposta em questão e o modelo instrumentalista estudado por Silva (2001), pois o que evidenciamos é a formação continuada vista como um momento para lidar com os problemas concretos e práticos, um processo de instrumentalizar onde se predomina um formar para ‘o que fazer’ e ‘como fazer’. Esse tipo de modelo mostra uma concepção de formação continuada na qual não conseguimos perceber a existência de um momento onde se trabalhe a construção da autonomia, a reflexão dos processos envolvidos na modalidade de ensino, a criticidade desses mesmos processos e a mobilização dos saberes docente. Essa perspectiva de formação está voltada para os interesses externos e legais os quais não colaboram para um projeto mais societário de formação.

Nessa mesma ideia, Giroux (1997) aponta que esse tipo de proposta pode ser tido com sinônimo de treinamento de professores, os quais enfatizam somente o conhecimento técnico e os professores aprendem apenas metodologias que parecem negar a própria necessidade do pensamento crítico

4 - PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo, apresentamos os objetivos estabelecidos, que responderam aos questionamentos do presente estudo, e logo desenvolvemos a trajetória metodológica adotada. Para tanto, buscamos uma abordagem que favorecesse a compreensão de alguns fenômenos a partir das relações entre os sujeitos e o objeto de estudo. Nesse sentido, compreendemos a pesquisa no âmbito da formação continuada como um processo que tem a dialogicidade como uma ponte que conduz a relação entre o sujeito e o objeto.

Neste texto, a metodologia será apresentada na seguinte ordem: contextualização e delineamento da pesquisa, campo da pesquisa, participantes da pesquisa, percurso da pesquisa, instrumento, categorização dos dados e análise de dados.

Portanto, neste capítulo, propomo-nos expor a trajetória metodológica percorrida para o desenvolvimento desta pesquisa, bem como caracterizar a abordagem metodológica, o sujeito participante, as variáveis envolvidas e o contexto onde se desenvolveu a coleta dos dados, uma vez que este contexto influencia diretamente a ação exploratória.

4.1 Contextualização e delineamento da pesquisa

Ao pensarmos no percurso metodológico de uma pesquisa, convergimos para a ideia de caminho ou de uma trilha que nos leve a um cenário final. Porém, para se chegar a esse lugar final, podem surgir vários outros caminhos.

Para Gil (2008), um bom pesquisador necessita, além do conhecimento do objeto, ter curiosidade, criatividade, integridade intelectual e sensibilidade social, além de uma metodologia bem concretizada para a compreensão do fenômeno investigativo.

No nosso estudo, optamos por uma pesquisa de abordagem qualitativa, com caráter exploratório e descritivo. A pesquisa teve o objetivo de analisar como a formação continuada dos professores da modalidade EaD está

expressa no campo das políticas públicas institucionais e como a mesma é refletida nas concepções docentes.

A abordagem qualitativa para esta pesquisa tem base em Triviños (1987), pois afirma que, quando se pretende investigar temáticas na educação, permite o confronto de distintas perspectivas para entender o real. Nesse mesmo sentido, Pádua (2004) diz que a pesquisa qualitativa tem a preocupação com o significado dos fenômenos e com os processos sociais, resgatando as crenças, os valores, as motivações e as representações sociais que permeiam a rede de relações na sociedade.

É importante registrar que, no presente estudo, tivemos alguma dificuldade para encontrar produções que fizessem a ligação da formação continuada de professores com a atuação na Educação a Distância, motivo que nos levou, inicialmente, a fazer um estudo investigativo exploratório, com o objetivo de conhecer o que se já se produziu e foi discutido sobre a formação continuada de professores da EaD, pois:

Pesquisas exploratórias são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato. Este tipo de pesquisa é realizado especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado e se torna difícil formular hipóteses precisas e operacionalizáveis (GIL, 2008, p. 27).

Consideramos também que o caráter exploratório da pesquisa não seria suficiente para atingir os nossos objetivos, por isso optamos, também, pelo caráter descritivo da pesquisa, pois ele pode fornecer características não observadas no processo de exploração. Prodanov e Freitas (2013) ampliam a nossa ideia ao afirmar que as pesquisas desta natureza podem prever a descrição das características de determinada população ou fenômeno e o estabelecimento de relações entre variáveis.

Tal pesquisa observa, registra, analisa e ordena dados, sem manipulá-los, isto é, sem interferência do pesquisador. Procura descobrir a frequência com que um fato ocorre, sua natureza, suas características, causas, relações com outros fatos. Assim, para coletar tais dados, utiliza-se de técnicas específicas,

dentre as quais se destacam a entrevista, o formulário, o questionário, o teste e a observação. (PRODANOV; FREITAS, 2013, p.52)

Por fim, a nossa pesquisa envolveu, também, a realização de entrevistas semiestruturadas realizadas com os sujeitos participantes. Antes da sua realização, houve a fase de planejamento de questões que atingissem os objetos propostos, a elaboração de roteiros, a realização do projeto-piloto e, por fim, a adequação do roteiro e da linguagem à realidade encontrada.

Os questionamentos centrais de nosso estudo partem das preocupações acerca do processo de formação continuada dos docentes que atuam nos cursos de graduação a distância: Quais são as concepções de formação continuada existentes nos documentos oficiais e nas falas dos professores da EaD/UFPB, e que relações podemos estabelecer entre esses achados?

Após essa formulação, foi possível ainda realizar um desdobramento dessas indagações em outras questões pertinentes, a saber:

1. Existe uma política de formação continuada da própria universidade que possa abranger o setor da EaD?
2. Se sim, como ocorre a formação continuada dos professores dos cursos da modalidade de Educação a Distância na Universidade Federal da Paraíba? Como é estruturada? Em que se baseia ou se norteia?
3. Caso já tenham participado de algum tipo de ação de formação continuada da universidade, o que pensam os professores a respeito dessas ações?
4. Existem divergências ou convergência entre o que diz a legislação da EaD, a proposta política da universidade, as ações existentes e as visões expressas pelos professores em exercício sobre a formação continuada para esta modalidade de ensino?

Para obter respostas efetivas a esses questionamentos, foram propostos os objetivos da pesquisa que a seguir passamos a descrever.

OBJETIVO GERAL

Analisar como a formação continuada dos professores da modalidade EaD está expressa no campo das políticas públicas institucionais e como a mesma é refletida pelas concepções docentes.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Verificar como a formação continuada de professores da modalidade EAD está expressa, em termos de concepções, nos documentos oficiais;
- Identificar as concepções de formação continuada dos professores do Ensino Superior atuantes na modalidade EaD;
- Relacionar as concepções de formação continuada encontradas nas políticas públicas e nas falas nos professores.

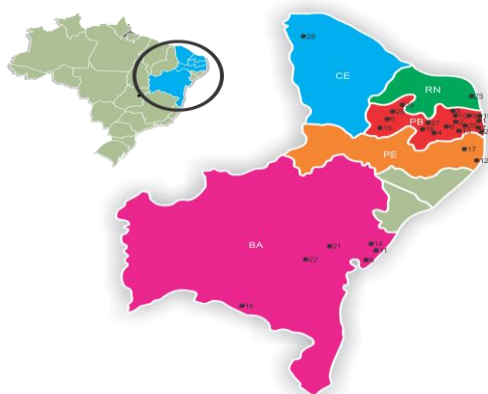
4.2 Campo da pesquisa

O contexto da pesquisa se deu na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), onde a escolha desse campo não se deu a priori, mas foi uma consequência do problema, objetivos e categorias da pesquisa. Elegemos a Universidade Federal da Paraíba por acreditar que, por estar há 10 anos trabalhando com cursos na modalidade EaD, apresentaria uma vasta experiência com as ações desenvolvidas no campo da formação de professores e também pela facilidade de acesso aos dados e sujeitos da pesquisa.

A Universidade Federal da Paraíba está distribuída em quatro campi; Campus I - João Pessoa, Campus II - Areia, Campus III – Bananeiras e Campus IV – Lit. Norte. A Unidade de Educação a Distância, denominada

UFPB-Virtual está sediada em João Pessoa e atende aos seguintes polos, como mostra a figura 01, a seguir:

Figura 03 – Localização dos polos da UFPB-Virtual



Fonte: Portal da UFPB-Virtual, 2016.

Pela figura 07, observamos as unidades/municípios (polos de apoio presencial) atendidos pela UFPB-Virtual. Eles se encontram distribuídos da seguinte maneira: dezoito (18) polos nos municípios do Estado da Paraíba, seis (06) polos nos municípios do Estado da Bahia, dois (02) polos nos municípios do Estado de Pernambuco e um (01) polo no município do Estado do Ceará, somando desta forma, vinte e sete (27) polos de EaD. Para melhor representação, elaboramos o quadro 05, que mostra os polos de EaD atendidos pela Universidade Federal da Paraíba, com seus respectivos municípios e Estados:

Quadro 08 – Polos de Apoio Presencial

MUNICÍPIOS COM POLO DA UFPB	ESTADO PERTENCENTE
Alagoa Grande	Paraíba
Araruna	Paraíba
Cabaceiras	Paraíba

Campina Grande	Paraíba
Conde	Paraíba
Coremas	Paraíba
Cuité de Mamanguape	Paraíba
Duas Estradas	Paraíba
Itabaiana	Paraíba
Itaporanga	Paraíba
João Pessoa	Paraíba
Livramento	Paraíba
Lucena	Paraíba
Mari	Paraíba
Pitimbu	Paraíba
Pombal	Paraíba
São Bento	Paraíba
Taperoá	Paraíba
Mundo Novo	Bahia
Camaçari	Bahia
Paratinga	Bahia
Esplanada	Bahia
Itapicuru	Bahia
Jacaraci	Bahia
Ipojuca	Pernambuco
Limoeiro	Pernambuco
Ubajara	Ceará

Fonte: Portal da UFPB - Virtual, 2016.

Pela distribuição destacada, verificamos que a modalidade de EaD da UFPB, mesmo pertencendo ao estado da Paraíba, está distribuída em outros estados da região Nordeste, atendendo assim aos seus princípios de expansão e de levar a educação superior às regiões com difícil acesso à educação superior.

Hoje, no ano de 2017, a UFPB-Virtual, oferece 11 cursos superiores na modalidade EaD: desses, 10 são cursos de licenciatura; e 01 tem nível de bacharelado.

Quadro 09 – Cursos de graduação da UFPB – VIRTUAL

CURSOS DE GRADUAÇÃO OFERECIDOS NA MODALIDADE EaD NA UFPB
Bacharelado em Administração Pública
Licenciatura em Ciências Agrárias
Licenciatura em Ciências Biológicas
Licenciatura em Ciências Naturais
Licenciatura em Computação
Licenciatura em Matemática
Licenciatura em Letras
Licenciatura em Letras/Espanhol
Licenciatura em Letras/Inglês
Licenciatura em Letras/LIBRAS
Licenciatura em Pedagogia

Fonte: Portal da UFPB-Virtual, 2017.

No que se refere à entrevista, selecionamos dez professores pelo critério de disponibilidade. Assim, dos cursos existentes, as entrevistas contemplaram os cursos de Licenciatura em Letras-Inglês, Licenciatura em Letras-Libras, Licenciatura em Matemática, Licenciatura em Ciências Biológicas e Licenciatura em Computação.

4.3 Participantes da pesquisa

Ao considerar as concepções docentes sobre a formação continuada dos professores da modalidade de EaD como foco de pesquisa, devemos considerar como sujeitos os próprios professores que atuam nesta modalidade de ensino. Consequentemente foram eles os encarregados de fornecer as informações solicitadas.

Portanto, os participantes desta pesquisa foram os professores dos cursos de graduação a distância da Universidade Federal da Paraíba, pertencentes aos diversos cursos e campus da Universidade. O acesso a esses sujeitos foi realizado por meio do Ofício nº 01/2016, encaminhado à Unidade de Educação a Distância da Universidade Federal da Paraíba – UFPB – VIRTUAL.

A partir desse momento foi estabelecido o contato por meio da plataforma Moodle com todos os professores que se encontravam cadastrados. Obtivemos o retorno de quase todos eles, porém apenas 10 (dez) se mostraram disponíveis para a entrevista no decorrer do tempo que tínhamos.

Para salvaguardar a identidade dos professores que participaram desta pesquisa foram identificados de Professor 1 (P1), Professor 2 (P2) e Professor 3 (P3), Professor 4 (P4), Professor 5 (P5), Professor 6 (P6), Professor 7(P7), Professor 8 (P8), Professor 9 (P9) e Professor 10 (P10) números esses que correspondem à sequência em que foram entrevistados.

Assim, neste tópico, teremos por objetivo identificar quem são os professores que atuam nas graduações da modalidade EaD, na UFPB, e em que condições eles atuam. No quadro abaixo temo resumidamente o perfil desses participantes.

Quadro 10: Perfil dos Participantes da Pesquisa

PARTICIPANTE	TITULAÇÃO	CURSOS DE ATUAÇÃO	TEMPO DE ATUAÇÃO	IDADE
P1	Doutorado em Educação	Licenciatura em Ciências Biológicas	4 anos	Entre 45 a 50 anos.
P2	Doutorado em Letras	Licenciatura em Letras	10 anos	Entre 65 a 70

				anos
P3	Doutorado em Letras	Licenciatura em Pedagogia	7 anos	Entre 60 e 65 anos
P4	Doutorado em Letras	Licenciatura em Letras – Libras	8 anos	55 e 60 anos
P5	Mestrado em Letras	Licenciatura em Letras-Inglês	3 anos	Entre 40 e 45 anos
P6	Doutorado em Educação	Licenciatura em Matemática	4 anos	Entre 45 e 50 anos
P7	Mestrado em Educação	Licenciatura em Computação	6 anos	Entre 50 e 55 anos
P8	Doutorado em Educação	Licenciatura em Computação	5 anos	Entre 60 e 65 anos
P9	Doutorado em Microbiologia	Licenciatura em Ciências Biológicas	7 anos	Entre 50 e 55 anos
P10	Mestrado em Letras	Licenciatura em Letras	5 anos	Entre 65 e 70 anos

Fonte: Construção própria, 2017.

Na identificação do perfil dos professores participantes da pesquisa, constatamos que os sujeitos apresentam experiências docentes no ensino presencial e no ensino a distância e que essas atuações, nos casos encontrados, acontecem simultaneamente, isto é, não foi evidenciado nenhum professor que apenas atuasse no ensino a distância ou ainda que não que tivesse tido a modalidade EaD como o seu primeiro contato com a docência.

Com esse resultado, é importante ressaltar que as experiências e os conhecimentos adquiridos na docência do ensino presencial poderão facilitar a sua atuação no ensino a distância, desde que estes professores se adaptem às características dessa modalidade de ensino e não transferindo vícios e

comportamentos do ensino presencial que não sejam compatíveis com o perfil da EaD.

Observamos também que não existe um docente próprio ou exclusivo da EaD, o qual tivesse sido selecionado para atuar exclusivamente nesta modalidade de ensino. No campo pesquisado, os professores que atuam na modalidade EaD são os mesmos que atuam no ensino presencial, essa dualidade de atuação é uma resposta do próprio sistema que fornecesse uma política concreta para esse tipo de organização.

Os dados coletados apresentam os resultados referentes ao contexto da pesquisa e ao entorno dos docentes participantes. Assim, procuramos, também, caracterizar os participantes quanto à sua formação profissional. Portanto, considerando que os entrevistados eram professores, observou-se que a maioria possuía formação na área de Ciências Humanas seguida pela área de Ciências Exatas e da Natureza. Tentamos selecionar uma amostra que fosse bastante heterogênea em relação às áreas de formação para tentar observar se as concepções mudariam consideravelmente quando temos em conta a formação inicial do participante.

Também achamos importante saber qual era o nível de formação de cada participante, visto que conhecer a formação acadêmica e os níveis de titulação dos professores que atuam no EaD pode nos possibilitar ter um panorama do nível de capacitação em que eles se encontram, pois se subentende que tanto na modalidade presencial quanto na modalidade distância, o docente com um nível mais capacitado teria uma bagagem maior de conhecimento e experiências para compartilhar com os alunos.

Pelas informações, percebemos que todos os participantes possuem graduação e mestrado, alguns possuem pós-graduação *latu sensu* e mais da metade já possuem doutorado concluído. Constatamos ainda que nenhuma dessas titulações é específica para Educação a Distância. Apenas um participante tinha feito uma pós-graduação em Educação a Distância. Portanto, podemos afirmar que os sujeitos participantes da pesquisa não apresentam formações específicas para EAD nos seus perfis acadêmicos.

4.4 Percurso da pesquisa

Primeiramente, neste estudo, foi realizada uma pesquisa documental na esfera das legislações, portarias e decretos com o objetivo de verificar o que dizem esses documentos oficiais sobre a formação continuada dos professores da modalidade EaD. Esse tipo de pesquisa, de acordo com Gil (2002, p.62-3), apresenta algumas vantagens por ser “fonte rica e estável de dados”, não provoca elevados gastos, não estabelece contato com os sujeitos da pesquisa e possibilita uma leitura aprofundada das fontes.

A pesquisa documental recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, etc. (FONSECA, 2002, p. 32)

Essa fase da busca por documentos exigiu alguns cuidados e procedimentos técnicos acerca da aproximação do local onde se realizou a busca pelas fontes relevantes para a investigação. Callado e Ferreira (2004) afirmam que os ambientes de pesquisa são orientados pela própria natureza do estudo. Deste modo, a localização dos documentos pode ser muito diversificada exigindo que, antes da busca pelos documentos, seja necessário realizar o conhecimento do tipo de registro e das informações que abrigam as instituições visitadas e a seleção de fontes adequadas. Assim, procuramos trazer todos os achados a partir de fontes confiáveis como sites governamentais, bancos de dados reconhecidos e do próprio arquivo da universidade pesquisada.

Ao mesmo tempo em que realizamos a pesquisa documental, iniciamos as entrevistas aos professores que atuavam nos cursos superiores da modalidade EaD. A entrevista objetivou recolher informação sobre as concepções de formação continuada dos professores, assim como os seus enunciados. Todas as entrevistas foram gravadas em áudio, e, posteriormente, transcritas, integralmente, uma a uma.

No percurso, também foi realizada a revisão da literatura para fundamentar e discutir a pesquisa, contextualizando-a com outros estudos já

realizados, que permitiram sistematizar, interpretar e fundamentar os resultados obtidos. Na pesquisa bibliográfica, buscamos, então, realizar uma revisão na literatura existente sobre as concepções docentes de formação continuada e as políticas públicas que orientam a EaD no Brasil, em especial, aquelas relacionadas à formação continuada dos professores atuantes nos cursos superiores. Essa pesquisa foi realizada em livros, revistas científicas, periódicos, jornais, artigos, monografias, dissertações e teses.

Para nos situarmos em relação ao que vem sendo discutido sobre a formação continuada dos professores da modalidade EaD, procuramos fazer um levantamento de pesquisas que focam esses sujeitos.

No Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica (EDUMATEC) da UFPE não encontramos dissertações ou teses que tenham a formação continuada dos professores da EaD como principal objeto de investigação, bem como são raras as que, em nível nacional, focalizam esses sujeitos no processo de formação, uma vez que o enfoque maior das pesquisas está sobre a formação inicial ou a formação continuada, mas de professores da Educação Básica.

Fazemos referência à dissertação de Guimarães (2009), da Universidade Estadual Paulista, que tem a formação continuada dos professores da educação superior para atuação na docência online como objeto de pesquisa. O autor procurou investigar o processo de formação continuada de professores do ensino superior para o uso do ambiente colaborativo on-line Moodle para apoiar a sua prática docente e a ocorrência de formação de uma rede de aprendizagem on-line após a capacitação. Guimarães (2009) elaborou uma proposta baseada em uma formação continuada contextualizada e na perspectiva da simetria invertida, nos conceitos de professor reflexivo e pesquisador, nas competências digitais e na utilização da EaD para apoiar processos formativos. Para o autor, o grande desafio da qualificação docente é a sua continuidade que pode ser viabilizada pelo desenvolvimento da rede de aprendizagem on-line na IES em dois níveis. Um deles entre a IES e os professores e outro entre, os professores e os alunos.

Guimarães (2009) nos alerta para não limitar a formação continuada à capacitação para o Moodle ou em uma coleção de recursos digitais que podem

apoiar a atuação docente on-line, mas também na socialização de experiências. Contudo, os achados da pesquisa mostraram que na formação continuada devem-se ser consideradas as concepções e as políticas de formação para construção coletiva de um plano de carreira que contemple as novas funções docentes, inerentes às competências digitais exigidas para atuação docente on-line.

4.5 A seleção dos documentos

Ao fazermos um levantamento dos documentos produzidos desde a década de 90 que abordavam a modalidade EaD e a formação continuada dos professores atuantes, selecionamos, a princípio, dezesseis documentos. Contudo, para este estudo, optamos por analisar, além dos PPPs dos cursos que tivemos acesso, três (3) documentos, pois, apenas eles, de alguma forma, embasavam as determinações e os delineamentos para a formação continuada dos professores da modalidade EaD. Entretanto, os demais documentos também serviram como elementos para referendar as possíveis influências no teor e na composição dos documentos elegidos.

Quadro 11: Documentos pesquisados e elegidos para as análises.

Ano	Documento	Programa / Institucionalização
1996	Lei 9.394 de 20/12/1996	LDB
2001	Lei Nº 10.172 de 9/01/2001	PNE
2004	Portaria Nº 4.361 de 29/12/2004	Normatiza o credenciamento para EaD
2006	Decreto Nº 5.773 de 09/05/2006	Regulação, supervisão e avaliação das IES
2007	Referenciais de Qualidade da Educação Superior a Distância	Norteia dos processos específicos de regulação,

		supervisão e avaliação
2009	Decreto Nº 6.755 de 30/01/2009	Política Nacional de Formação de Professores
2010	Programa de Capacitação da UFPB VIRTUAL/UAB	Propicia aos os integrantes da EaD condições para a atuação e para o fortalecimento da implantação do sistema UAB
2011	Ofício Circular nº 12/DED/CAPES/Plano Articulado de Capacitação Continuada	Orienta o processo de “capacitação” dos profissionais da EaD vinculados à UAB
2016	Resolução Nº 1, de 11 de Março de 2016	Estabelece Diretrizes e Normas Nacionais para a Oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância.
2006- 2007- 2008- 2012	Projetos Pedagógicos dos Cursos Superior na Modalidade de Educação a Distância – UFPB	PPPs dos Cursos de Letras (Português), Letras (Inglês) Matemática, Ciências Biológicas, Ciências Naturais, Ciências Agrárias e Computação. ⁴

Fonte: Elaborado pelo autor, 2017.

 Documentos selecionados.

Estes documentos foram considerados como mais adequados para a investigação, já que eram os únicos que continham, no seu texto, as orientações e normatizações de uma possível formação continuada para os professores da modalidade EaD. É importante esclarecer que alguns destes documentos não têm caráter normativo ou mandatário, porém, fazem parte de um processo legal para a instauração da política EaD na instituição pesquisada.

Quando procuramos compreender a oscilação do fenômeno analisado para além da exterioridade, a relação entre a teoria e o percurso metodológico está registrada durante todo o processo de estudo. Assim sendo, após a

⁴ Não tivemos acesso aos PPCs dos demais cursos.

verificação e a identificação dos documentos como fonte de apreciação, procuramos algum tipo de orientação para que pudéssemos optar pela ferramenta mais adequada que respondesse à forma que a formação continuada de professores da EaD está inscrita no âmbito destes documentos, superando a percepção imediata e uma análise empiricista do objeto.

Portanto, embasado em outras pesquisas que tratam sobre análises de documentos, e após refletirmos sobre as ferramentas que melhor responderiam as indagações deste estudo, elegemos a técnica de análise de conteúdo como a mais apropriada para permitir as inferências que pudessem desvelar o conteúdo dos documentos averiguados.

4.6 A entrevista

No presente estudo, organizamos um conjunto de questões sob a forma de entrevista semiestruturada na qual o entrevistado pudesse falar espontaneamente sobre os temas elencados, podendo assim surgir algum desdobramento.

A técnica utilizada é um dos métodos mais empregados nas pesquisas de campo. Para Pádua (2004) além de ser umas das principais fontes de coleta de dados, ela possibilita que os dados sejam analisados quantitativamente e qualitativamente, assim como permite promover um diálogo subjetivo com a realidade do estudo.

Optamos pela entrevista semiestruturada (Apêndice A), pois, de acordo com Triviños (1987, p. 146) esse tipo de instrumento apresenta questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam com o objeto e tema do estudo. Nesse processo, os questionamentos dariam resultados e novas hipóteses poderiam surgir a partir das respostas dos entrevistados, o que permitiria contribuir no processo de investigação com liberdade e espontaneidade, sem perder a objetividade do estudo. De início, tínhamos partido da hipótese de que as concepções dos professores divergiriam das que seriam encontradas nos documentos norteadores das políticas públicas institucionais, pois os documentos, por terem

força deliberativa e organizativa, apresentariam uma concepção mais reflexiva, enquanto nos docentes encontraríamos uma concepção mais técnica para o uso das ferramentas dos AVAs, pois conforme algumas experiências acreditávamos que os professores reproduziriam nas suas concepções as práticas de formação já existentes.

O autor, ainda afirma que a entrevista semiestruturada “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]” além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações (TRIVIÑOS, 1987, p. 152).

Ainda, nas ideias de Triviños (1987, p.146), a entrevista semiestruturada é:

[...] aquela que parte de certos conhecimentos básicos apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta forma, o informante seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar do conteúdo de pesquisa.

A entrevista semiestruturada combinou perguntas abertas e fechadas, que permitiam que o participante pudesse discorrer sobre o tema proposto em cada pergunta.

O roteiro era composto por quinze perguntas, incluindo a parte de identificação do perfil (idade, gênero, estado civil e formação) do participante. Portanto, além da identificação e o perfil do entrevistado, as questões abordaram as concepções de formação continuada, as ações ocorridas, o processo de formação do programa, os anseios, dentre outras indagações pertinentes à pesquisa que poderiam acontecer no decorrer da entrevista.

Apesar de termos elaborado um roteiro de perguntas antecipadamente, o instrumento apresentava - como já foi dito – flexibilidade. O entrevistador poderia modificar o curso da conversa, caso fosse necessário e interessante para os objetivos da pesquisa.

A entrevista foi realizada com autorização da instituição pesquisada e com o preenchimento do termo de consentimento livre e esclarecido por parte dos participantes, conferindo aspectos formais e éticos à pesquisa.

4.7 A análise dos dados

Após a coleta de dados, realizamos a análise dos mesmos, etapa considerada decisiva para se atingir os objetivos propostos para o estudo. Nesse momento, o pesquisador coloca-se em um patamar reflexivo, analítico e crítico, para poder alcançar uma percepção expandida do objetivo investigado.

Considerando a natureza da pesquisa e as características dos instrumentos utilizados para coleta dos dados, percebemos que seria necessário eleger um método de análise que pudesse fornecer as informações imprescindíveis para uma interpretação clara, confiável e eficaz. Assim, optamos pela utilização da Análise de Conteúdo que, de acordo com Bardin (2009, p.42), é “um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”.

Nesse tipo de técnica, o conteúdo é analisado por meio de categorias sistemáticas, que são previamente determinadas ou não, mas que podem levar a resultados qualitativos. Nesse cenário, Bardin (2009) assinala três etapas básicas para a análise de conteúdo: a pré-análise, a descrição analítica e a interpretação inferencial. Após essas etapas, passa-se para a “categorização”, na qual se verifica diversos sentidos em relação ao objeto de estudo.

Como nos indica Bardin (2009), a análise de conteúdo é dividida em três fases: a pré-análise (momento para a organização do material), a exploração do material (quando serão produzidas a codificação, a classificação e a categorização do material) e o tratamento dos resultados (momento no qual se realizarão as reflexões e interpretações dos dados à luz da literatura e inferência do pesquisador).

Na pré-análise, o pesquisador elabora e organiza um esquema de trabalho a ser seguido. Na descrição analítica, o material recolhido é examinado por meio de uma leitura “flutuante”, com o objetivo de possibilitar a

elaboração de categorias. No final, através da interpretação inferencial, por meio da categorização, os dados brutos se tornam significativos.

A análise de conteúdo também foi escolhida pelo fato de apresentar um rigor e de ir além das aparências textuais, já que pela natureza do objeto estudado era necessário compreender para além dos significados imediatos. Apesar disso, também é necessário deixar claro que a técnica escolhida não implica apenas na compreensão textual, mas no conjunto de circunstâncias envolvidas na produção do material, no período produzido, no público destinatário e nos efeitos causados.

Neste estudo, procuramos delinear as concepções de formação continuada de professores contidos nos documentos e nas falas dos sujeitos, articulando-as com as categorias teóricas pré-determinadas, isto é, categorizando e buscando as suas relações com as concepções de formação continuada de professores no âmbito teórico da literatura.

De tal modo, a parte da pesquisa que contempla o objetivo de “verificar como a formação continuada de professores da modalidade EAD está expressa, em termos de concepções, nos documentos oficiais”, foi realizada através da análise documental, por meio da técnica de análise de conteúdo.

Esse tipo de método, conforme Pádua (2004), tem sido amplamente utilizado nas ciências humanas e sociais, na investigação histórica, com o objetivo de descrever/comparar fatos sociais, estabelecendo características ou tendências representativas.

Para Bardin (2009), a análise documental consiste em representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original em um estado ulterior, realizando operações que facilitem a sua consulta. Esta análise é feita, na maioria das vezes, por meio da análise do conteúdo, na qual são identificados os elementos que representam os conceitos ou as ideias do objeto estudado e, depois, são analisados por meio da semântica e da inferência estatística.

Para isso, adotamos para a análise documental uma perspectiva que apreendem os documentos como base para o desenvolvimento de estudos e pesquisas cujos objetivos advêm do interesse do pesquisador adotando uma série de procedimentos de modificação e transformação do material – dados do

documento –, e relacionado à facilitação da compreensão e uso de tais informações (BARDIN, 2009).

Neste estudo, visando à categorização dos dados dos documentos e das respostas dos entrevistados, foram realizados parágrafos sínteses sobre as categorias consideradas na exploração do material. Para isso, as falas, por exemplo, foram transcritas e separadas por questão norteadora, procedendo-se a leitura flutuante das mesmas para a apreensão do sentido do todo. Em seguida, realizamos a leitura exaustiva das falas, tendo por objetivo categorizá-las. Nesse sentido, foram extraídos os núcleos de sentido que podiam ser palavras ou expressões que respondiam às questões norteadoras.

Com os núcleos de sentido destacados, as expressões foram recortadas, sem perder o contexto, obtendo-se os trechos das entrevistas ou os trechos dos documentos que respondiam às análises da categoria em questão. Após isso, quando necessário, iniciaram-se as inferências marcando as categorias representativas.

4.8 As categorias de análise

Essa fase da pesquisa foi realizada após a construção teórica, servindo de base para construção das análises dos dados. O que não sabíamos é que durante a revisão da literatura encontraríamos uma polissemia de termos e uma diversidade de concepções sobre o processo de formação continuada. Então, associar uma determinada visão a uma categoria de concepções pré-determinada tornou-se um desafio.

Desse modo, levamos em consideração que as concepções sofrem influências dos contextos, portanto, construímos uma categorização respaldada teoricamente que pudesse alocar outras concepções no seu amplo sentido. Assim, as concepções de formação continuada consideradas nesse estudo poderiam estar ligadas a algumas dessas ideias: aquelas relacionadas a uma estrutura **técnico-pedagógica**, à noção de **atualização pedagógica** ou associada aos **processos reflexivos**.

Essas concepções de formação continuada se referiam a concepções norteadoras das atividades formativas analisadas. Portanto, entendendo que as atividades formativas são influenciadas pelas concepções (de formação continuada, de conhecimento, de ensino, etc.) dos seus elaboradores e/ou participantes, consideramos pertinente a utilização dessa classificação para identificarmos concepções de formação continuada dos professores investigados.

Nesta pesquisa, as concepções de formação continuada que foram encontradas tanto nos documentos como nas falas dos professores referiam-se às concepções norteadoras das atividades formativas existentes. Assim, em meio à categorização, tivemos também que nortear essa categorização aos conceitos de racionalidade técnica e prática que são propostos pela literatura.

No quadro abaixo sintetizamos algumas das características das respectivas categorias:

Quadro 12: Categorias de concepção de formação continuada

TÉCNICO- PEDAGÓGICA	ATUALIZAÇÃO PEDAGÓGICA	PROCESSOS REFLEXIVOS
Racionalidade técnica; Ideia de aperfeiçoamento; Modelo da racionalidade técnica Aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas; Ideia de acumulação de cursos, conhecimentos ou técnicas;	Caminha entre a Racionalidade técnica e Racionalidade prática; Ideia de renovação pedagógica; Ênfase na atualização da formação Ideia de “reciclagem” e “refazer o ciclo”. Há uma Hierarquização na formação; Valorização dos saberes técnicos e teórico-práticos.	Racionalidade prática; Caráter teórico como cultural; Sujeito reflexivo autônomo; Reflexão crítica sobre as práticas e na (re) construção de uma identidade profissional e pessoal

Fonte: construção própria, (2017) com base nos estudos de Gómez (1992), Candau (1996), Nóvoa (1992; 1995; 1999; 2002), Imbernón (2010), Tardif (2002), Gatti (2008), Terrazzan e Santos (2007), Schön (1992), Souza (2007) e Neto (2012).

Deste modo, concernente à concepção de formação continuada vinculada à forma *técnico-pedagógica*, estaria o modelo de formação da racionalidade técnica. De modo divergente, a concepção de formação continuada associada aos *processos reflexivos* estaria pautada no modelo de formação da racionalidade prática. E, de modo interposto, teríamos a *atualização pedagógica*, que ficaria entre o modelo da racionalidade técnica e o modelo da racionalidade prática, porém com uma pendência maior para a racionalidade técnica. Nesse sentido, as concepções de formação continuada ligadas à *atualização pedagógica* poderiam se aproximar de um dos dois modelos por meio de uma dinâmica constante que se constituiria em função dos contextos em que os professores desempenham as suas atividades.

No quadro abaixo, apresentamos também as respectivas palavras-chave que elencamos nas seleção das unidades de registro nos documentos e nas vozes dos docentes que ajudariam no processo de categorização das concepções de formação continuada.

Quadro 13: Palavras-chave das categorias de concepções de formação continuada

TÉCNICO-PEDAGÓGICA	ATUALIZAÇÃO PEDAGÓGICA	PROCESSOS REFLEXIVOS
Técnica, capacitação, aperfeiçoamento, conteúdo, cursos, especialização.	Atualização, reciclagem, ciclo, contínuo, permanente.	Refletir, reflexão, discussão, prática, autonomia, crítica, emancipador.

Fonte: construção própria, 2017.

Antes de iniciar a categorização temática, realizamos a transcrição das falas dos professores para um documento no Word e, por meio da ferramenta *Localizar* deste software, extraímos as unidades de registro. Estamos considerando neste estudo que as unidades de registro são os fragmentos de texto ou palavra, isto é, o elemento unitário de conteúdo que seria submetido

posteriormente a uma classificação. Portanto, a partir das categorias construídas a priori, iniciamos a construção das unidades de registro.

Nos documentos também realizamos o mesmo procedimento. Como eles estavam sob o formato pdf, utilizamos o comando ctrl+F (buscar) para localizar as unidades de busca determinadas pelas palavras-chave, afim de construirmos as unidades de registro. Mesmo com todos esses procedimentos, foi preciso ainda realizar uma leitura de todas as falas e de todo o texto dos documentos, a fim de verificarmos se todas as unidades foram extraídas. É importante lembrar que, para a classificação das unidades de registro, é necessário o olhar do pesquisador, pois o software por si só não é capaz de realizar esta classificação.

5- TECENDO OS RESULTADOS E AS RELAÇÕES A PARTIR DA ANÁLISE DE DADOS

Conhecer o processo histórico e a situação atual do campo de pesquisa é de suma importância quando vamos analisar um processo que não surge no momento da nossa pesquisa.

Em outras palavras, a formação continuada de professores da EaD, dotada pelo contexto da pesquisa, não surgiu de imediato. Foi um processo que foi sendo pensado nos moldes da sua concepção e que emergiu desde o ano de implantação da modalidade. Assim, optamos por verificar, por meio da análise documental, como a formação continuada de professores da modalidade EAD está expressa, em termos de concepções, nos documentos oficiais.

Para analisar as entrevistas realizadas com os professores, recorremos ao processo de categorização realizada nos moldes da técnica de Análise de Conteúdo, de Bardin (2009), a qual segue as três fases cronológicas: a primeira, com a pré-análise; a segunda, com a exploração do material e a terceira, através do tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

A partir da segunda fase – exploração do material – foi possível realizar a construção de quadros-síntese, que permitiram a disposição, preparação, organização e a análise das categorias. Os quadros-sínteses, elaborados para auxiliar o processo de análise de conteúdo, são compostos por uma matriz com quatro itens; categorias, subcategorias, unidades de registro e as unidades de contexto.

Com base em Bardin (2009), as categorias foram agrupadas levando em consideração os temas-eixo tratados na entrevista. No item subcategoria, elencamos as questões que foram tratadas dentro de cada tema-eixo. Sequencialmente, na coluna denominada unidade de registro, organizamos os segmentos de conteúdo a considerar como unidade de base, apontando também a categorização por meio da contagem frequencial simples, a qual foi realizada por meio de recortes com base nos temas tratados na entrevista. Para promover a construção das unidades de registro, utilizamos ainda a

estratégia de localização, ou seja, depois de ter determinado a unidade/palavra-chave bastava informar a palavra no localizador do Word, que ele rastreava e localizada a palavra ou o trecho no discurso transcrito. É importante destacar que, nesse momento, ao eleger a unidade de registro e localizá-la no discurso é preciso também um olhar teórico e reflexivo do pesquisador, pois a ferramenta de localização por si só não é capaz de promover tal classificação.

Por fim, dispomos as unidades de contexto, isto é, as questões colocadas para o entrevistador e os recortes das respectivas respostas obtidas.

5.1 A seleção e o ingresso dos docentes na modalidade EaD da UFPB-Virtual

Sabe-se que atualmente o ingresso do docente na carreira do magistério superior ocorre de diferentes maneiras nas instituições públicas e privadas. Porém, seja qual for o meio de entrada, o que deve ocorrer é uma promessa de qualidade nos processos seletivos, os quais devem ser pautados nos critérios e exigências estabelecidos pela Constituição Federal de 1988, pela LDB de 1996 e pelo Plano Nacional de Educação do ano vigente, além das resoluções internas de cada instituição e de outras legislações que regem a contratação de professores para o serviço educacional brasileiro.

Nas Instituições Federais de Ensino Superior – IFES, o ingresso dos docentes ocorre como está estabelecido na Constituição Federal, no seu Capítulo VII, que aborda a investidura em cargo ou emprego público, a qual depende de aprovação em concurso público. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no seu art. 67, no item I, afirma-se que o ingresso do profissional da educação deve ser feito, exclusivamente por concurso público de provas e títulos.

Desde modo, pela legislação vigente não há ingresso de docentes para o quadro efetivo, sem a passagem pelo concurso público. Entretanto, quando levamos para questão da modalidade EaD não se verifica um total cumprimento da legislação. Esse acontecimento se dá pelo fato da modalidade EaD não estar muitas vezes institucionalizada, assim o ingresso do docente na

modalidade se dará de acordo com outros critérios que são estabelecidos pelos programas regentes, neste caso, o da UAB.

No nosso campo de pesquisa encontramos várias situações. De tal modo, achamos interessante analisá-las, pois também nos ofereceram um olhar sobre como a formação continuada estaria pensada nesse contexto, já que toda ação parte do quadro atual de formação dos docentes. Assim, saber que esse docente, por exemplo, ingressa na modalidade EaD sem algum critério específico que se exige para a sua atuação implica em adotar uma política de formação continuada que parta desse ponto norteador.

Os docentes da modalidade EaD participantes da pesquisa pertencem ao quadro efetivo do ensino presencial no qual o ingresso foi feito pelo concurso público e especificamente para essa modalidade. Entretanto, alguns docentes relataram que houve um momento em que a universidade convidou outros docentes que não possuíam vínculo com a instituição para prestar serviços educacionais à unidade de educação a distância da UFPB.

De acordo com o Guia de orientações básicas sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil (2013), os docentes que irão atuar na modalidade EaD são professores pertencentes à mesma instituição que ofertará a EaD. A coordenação UAB da instituição precisaria apenas, então, cadastrar todos os professores que atuam nos seus cursos nos dois sistemas (SGB⁵ e SISUAB⁶). O que é importante de se observar no mesmo documento é que, se as IES não possuírem números de professores suficientes, poderiam convidar professores de outras IES para atuar como colaboradores.

Ao perguntarmos sobre o processo de ingresso na modalidade EaD e sobre a formação inicial que tiveram para atuação no ambiente online, os professores deram as mais diversas respostas. Assim, sistematizamos as suas falas no seguinte quadro-síntese, por meio das estruturas que necessitamos para fazer uma análise de seu conteúdo.

⁵ Sistema de Gestão de Bolsas utilizado para gerir bolsas-auxílio fornecidas pelos programas que participam da política de incentivo à educação do governo federal.

⁶ Plataforma de suporte, acompanhamento e gestão de processos da UAB. Nela, os coordenadores UAB, o titular e o adjunto da IES, são autorizados a editar as informações referentes à IES e aos seus cursos

Quadro 14 - Mapeamento Temático por meio da análise de conteúdo do processo de ingresso e formação inicial na modalidade de Educação a Distância.

Categoria	Ingresso docente na modalidade EAD e a formação para atuar no ambiente online		
Subcategorias	Processo de ingresso/entrada na modalidade EaD, formação/capacitação inicial para o primeiro contato com o ambiente online		
Unidades de registro	Convite	Necessidade	Cursos
	Não fiz	Formação	Plataforma
Unidades de contexto	Como foi o seu ingresso como docente da modalidade EAD. Você fez algum curso de formação para atuar no ambiente online? <i>P1 [...] Recebi um convite para colaborar com o curso, tendo em vista, a experiência docente acumulada no ensino presencial. [...] fiz cursos voltados para operacionalização dos conteúdos na plataforma [...].</i> <i>P2 [...] Fui convidado(a) pela Coordenação do Curso [...] a gente fez algumas oficinas e um planejamento pedagógico [...]</i> <i>P3 [...] Precisei substituir uma professora [...] foi ofertado um curso sobre o conhecimento do ambiente moodle [...]</i> <i>P4 [...] Se deu pela necessidade do departamento [...] não fiz nenhum curso preparatório.</i> <i>P5 [...] o coordenador me convidou para ser professor(a) [...] Eu fiz um curso que foi ministrado pelos professores da UAB.</i> <i>P6 [...] aqui entrei por indicação do Coordenador [...] teve um curso, mas era uma formação voltada para a parte tecnológica.</i> <i>P7 [...] devido à necessidade [...] fiz uma capacitação.</i> <i>P8 [...] Convite da coordenação do curso [...] não fiz.</i> <i>P9 [...] Através de convite, feito pela coordenação [...] cursos de curta duração.</i> <i>P10 [...] Recebi um convite. Teve uma formação com cursos para aprender a manusear o moodle, “O Uso de Ambientes Virtuais de Aprendizagem na Educação: Planejamento e implementação de uma Sala de Aula no Moodle para Professores da UFPB Virtual.</i>		

Fonte: Elaborado própria

Pelas análises das unidades de registros podemos destacar que a palavra “convite” e os seus derivados como “convidou” e “convidado”, apareceram dez vezes nos discursos dos professores, mostrando que o ingresso dos docentes na modalidade EaD da instituição em destaque se dá por meio de um convite, que é feito através de algum responsável, neste caso, os coordenadores dos cursos. Esse fato pode ser confirmado nas seguintes falas:

P1 [...] Recebi um convite para colaborar com o curso, tendo em vista, a experiência docente acumulada no ensino presencial

P2 [...] Fui convidado (a) pela Coordenação do Curso

P5 [...] o coordenador me convidou para ser professor(a)

P6 [...] aqui entrei por indicação do coordenador

P8 Convite da coordenação do curso

P9 Através de convite, feito pela coordenação

P10 Recebi um convite

Ainda em relação ao contexto de ingresso do docente na modalidade EaD, a palavra “necessidade” apareceu duas vezes nas falas dos professores retratando que, além de um convite, a entrada do docente na modalidade EaD se dava por meio de uma necessidade dos departamentos os quais necessitam de professores nas disciplinas da EaD.

P4 [...] Se deu pela necessidade do departamento

P7 [...] Devido à necessidade.

Assim, verificamos que maioria dos sujeitos afirmou que a entrada do docente ora acontece pela necessidade dos departamentos que, uma vez constatada a necessidade, realiza, através de seu coordenador ou de algum responsável pelo departamento, um convite para a complementação da equipe de docentes dos cursos da EaD

Quando analisamos o processo de formação inicial, isto é, aquele que acontece durante o primeiro contato com as turmas da EaD, constatamos nas falas dos sujeitos que a unidade de registro “curso” ganhou destaque nas inferências realizadas na análise de conteúdo. Nas falas dos professores buscamos identificar indicativos de como foi o seu primeiro contato com a

modalidade e se nesse momento fizeram alguma formação, antes de dar início à sua atuação.

P1 [...] fiz cursos voltados para operacionalização dos conteúdos na plataforma [...].

P 3 [...] foi ofertado um curso sobre o conhecimento do ambiente moodle [...]

P 5 [...] Eu fiz um curso que foi ministrado pelos professores da UAB.

P 6 [...] teve um curso, mas era uma formação voltada para a parte tecnológica.

P 9 [...] cursos de curta duração.

P 10 [...] teve uma formação com cursos para aprender a manusear o Moodle,

Outras unidades, também com um número considerável de ocorrências que apareceram nas falas, foram “plataforma”, “não fiz” e “formação”. Essas palavras estão relacionadas ao fato de que muitos dos professores não fizeram nenhum de tipo de formação para atuação no ambiente online e, quando a equipe a oferecia, eram cursos para operar na plataforma Moodle.

Assim, confirmamos a hipótese de que muitos docentes, ao serem inseridos na modalidade EaD, não passam por um processo de formação de aquisição de competências e habilidades para a atuação na EaD. Isso deve-se à ausência de um programa de formação continuada que prepare o professor para essa nova etapa da docência. Quando passavam por um processo de “formação”, essa era dotada de características específicas e técnicas para o uso da plataforma Moodle. Os professores relataram que, às vezes, eram oferecidos cursos e/ou oficinas que trabalhavam apenas as ferramentas do ambiente online, deixando de lado a discussão teórico-metodológica da modalidade de ensino.

P1 [...] Eram cursos voltados para operacionalização dos conteúdos na plataforma, eram básicos como abrir, colocar vídeos, como fazer a interação com os alunos, quadro de notas, videoconferência;

P2 [...] A gente fez alguns treinamentos sobre a plataforma, como montar atividades, organizar a disciplina;

P6 [...] teve um curso, mas era uma formação voltada para a parte tecnológica, mexer na plataforma, mas de uma forma bem superficial;

P7 [...] fiz uma capacitação, noções gerais da plataforma, como utilizar as ferramentas.

É interessante perceber que, mesmo respondendo a uma questão que indagava sobre uma possível formação recebida, os professores conseguem fazer uma ponte desse processo de formação com a realização dos cursos iniciais. Deste modo, ganha destaque a concepção de uma formação para operacionalização, treinamento e capacitação.

Ao colocar a formação continuada como um curso ou um conjunto de cursos, podemos fazer uma acepção à racionalidade técnica proposta pelo modelo estruturante estudado por Nóvoa (1997). Para o autor, nesse tipo de concepção, a participação do professor, muitas vezes, não é ativa, pois eles acabam recebendo as ações estruturadas e organizadas por outros profissionais considerados especialistas, além da proposta ser previamente organizada e estruturada e estar centrada na transmissão de conhecimentos e nas informações de caráter instrutivo.

5.2 Concepções de formação continuada encontradas nos documentos norteadores da formação no âmbito do campo da pesquisa.

Nesta seção, apresentaremos as concepções de formação continuada que permeiam as orientações, regulamentações e as propostas de formação contidas nos documentos oficiais. Como documentos oficiais, consideramos: os Referenciais de Qualidade para Educação a Distância, os Projetos Políticos Pedagógicos dos Cursos de graduação a distância, o Ofício Circular nº 12/2011 DED/CAPES/Plano Articulado de Capacitação Continuada e o Programa de Capacitação da UFPB VIRTUAL/UAB). Elegemos esses documentos porque ao verificarmos o acervo documental (resoluções, normas, portarias decretos, ofícios, programas, projetos e etc), isto é, documentos que normatizam e orientam a Educação a Distância no campo de pesquisa, esses foram os

únicos que, de alguma forma, reportaram nos seus textos algo sobre uma possível formação continuada para os docentes dos cursos superiores a distância.

Para identificar as respectivas concepções, utilizamos as categorias de concepção de formação continuada: técnico-pedagógica, processos reflexivos e atualização pedagógica. Para exemplificar, apresentamos nos quadros abaixo as categorias com as unidades de registro que foram localizadas.

Quadro 15: Categoria - Concepção Técnico-Pedagógica

DOCUMENTOS	UNIDADES DE REGISTRO
Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância	<i>[...] a instituição deve indicar uma política de capacitação e atualização permanente destes profissionais.</i> <i>[...] é indispensável que as instituições desenvolvam planos de capacitação no domínio específico do conteúdo;</i> • <i>capacitação em mídias de comunicação; e</i> • <i>capacitação em fundamentos da EaD</i>
Projetos Pedagógicos dos Cursos Superior na Modalidade de Educação a Distância - UFPB	<i>[...] professores autores farão o curso de especialização em tutoria, com base no Curso de Pós-Graduação Latu Sensu em Tutoria para as Licenciaturas Diversas à Distância UFPB se encarregará de capacitar os professores autores*</i> <i>[...] adequada formação docente; cursos de educação continuada para gestores, técnicos e professores**</i>
Ofício Circular nº 12/2011 DED/CAPES (Plano Articulado de Capacitação Continuada)	<i>[...] conjunto de cursos de capacitação ofertados pelas IPESs.</i>
Programa de Capacitação da UFPB VIRTUAL/UAB	<i>[...] foco na capacitação de professores, tutores presenciais e a distância, nos aspectos relacionados ao uso do ambiente virtual de aprendizagem Moodle.</i> <i>[...] esta ação de capacitação possibilitou que os professores e tutores passassem a dominar as ferramentas do Moodle, e, ao mesmo tempo, despertou a necessidade de ampliação da formação teórica e</i>

	<i>metodológica para atuação em EAD.</i> <i>[...] Treinamento do suporte técnico de apoio à implementação do ambiente virtual de aprendizagem Moodle e uso da Web conferência.</i> <i>[...] trata-se dos cursos de formação teórica e metodológica para a educação a distância.</i>
--	---

Fonte: Construção própria, 2017.

* PPP do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas

** PPP do Curso de Licenciatura em Ciências Naturais

Quadro 16: Categoria - Concepção Processos Reflexivos

DOCUMENTOS	UNIDADES DE REGISTRO
Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância	Não encontramos evidências
Projetos Pedagógicos dos Cursos Superior na Modalidade de Educação a Distância – UFPB	<i>[...] promove reflexões sobre as práticas em educação a distância e discute os fundamentos teórico-metodológicos dessa modalidade***</i>
Ofício Circular nº 12/2011 DED/CAPEs (Plano Articulado de Capacitação Continuada)	<i>Não encontramos evidências</i>
Programa de Capacitação da UFPB VIRTUAL/UAB	Não encontramos evidências

Fonte: construção própria, 2017.

*** PPP do curso de Licenciatura em Computação

Quadro 17: Categoria - Concepção Atualização Pedagógica

DOCUMENTOS	UNIDADES DE REGISTRO
Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância	<i>[...] a instituição deve indicar uma política de capacitação e atualização permanente destes profissionais.</i>
Projetos Pedagógicos dos Cursos Superior na Modalidade de Educação a Distância – UFPB	. <i>[...] teremos seminários de atualização e capacitação, se necessários teremos cursos em vez de seminários, onde usaremos a bibliografia existente bem como as indicações dadas pela SEED ****</i> <i>Participar das atividades de capacitação e atualização *****</i>
Ofício Circular nº 12/2011 DED/CAPES (Plano Articulado de Capacitação Continuada)	<i>Não encontramos evidências</i>
Programa de Capacitação da UFPB VIRTUAL/UAB	<i>Não encontramos evidências</i>

Fonte: construção própria, 2017.

**** PPP do Curso de Licenciatura em Matemática

***** PPP do Curso de Licenciatura em Letras-Inglês

Pelos quadros demonstrativos, podemos perceber, de uma maneira geral, que os documentos analisados apresentam uma diversidade de concepções acerca da formação continuada dos professores no contexto da modalidade EaD.

Em relação aos Referenciais de Qualidade para Educação a Distância pudemos notar que eles não exploram especificamente a formação continuada dos professores da EaD como um requisito para melhoria da qualidade dos cursos EaD. Portanto, o que encontramos foi apenas uma orientação de que a instituição deve indicar uma política de capacitação e atualização permanente destes profissionais, o que nos leva a apontar que, pela unidade de registro, o

documento reporta a formação continuada como sinônimo de capacitação e atualização, isto é, poderíamos observar duas concepções (técnica-pedagógica e atualização pedagógica) o que a situaria entre o modelo da racionalidade técnica e da racionalidade prática. Esse resultado nos faz refletir sobre essa lacuna que é deixada pelos documentos analisados tão importantes já que eles são norteadores dos atos legais do poder público no que se referem aos processos específicos de regulação, supervisão e avaliação da modalidade citada (SED-MEC, 2007).

No Ofício Circular nº 12/2011 DED/CAPES (Plano Articulado de Capacitação), documento que orienta o processo de “capacitação” dos profissionais da EaD vinculados à UAB, a formação continuada dos professores da EaD prontamente é vista como um conjunto de cursos cujos conteúdos e metodologias proporcionam conhecimentos efetivos à qualificação dos profissionais dedicados aos projetos/cursos do Sistema UAB. Pela concepção exposta, pudemos observar que esse documento traz consigo uma concepção aos moldes da racionalidade técnica (SCHÖN, 2000), isto é, a concepção técnico-pedagógica já que essas ideias de formação continuada estão contidas no processo histórico desse processo, pois, em certo momento, a formação continuada de professores era tida tanto como um conjunto de cursos que eram realizados após a graduação, como a realização de capacitações que eram concretizadas após o ingresso na carreira docente. Vimos também que essa concepção foi abordada por Candau (1996) como uma concepção que trata a formação continuada de professores por meio de cursos e a partir de uma perspectiva clássica, além de trabalhar com a imagem de que os professores são como uma “tábula rasa”, o que desvaloriza o saber experiencial e o percurso formativo durante a docência.

Nas análises dos Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos de graduação da modalidade EaD da UFPB-Virtual, documentos que são bases norteadoras da organização do trabalho pedagógico e que ainda trazem consigo as concepções filosóficas de educação, conhecimento, avaliação, formação continuada e dentre outras com dimensões políticas, administrativas e pedagógicas, pudemos constatar algumas concepções acerca da formação continuada dos professores da EaD. Na verificação, a unidade de registro que

mais teve inferência foi aquela composta pela palavra “curso”, que apareceu quase sempre no sentido de capacitação.

Para Demailly (1992), esse tipo de concepção é baseado nos modelos de formação que versam cursos com bases estruturadas e formas definidas pelos especialistas e organizadores. Neles, os programas, os temas e as normas de funcionamento são definidas pelos que contratam. Esse tipo de concepção também é estrutural, pois, conforme Nóvoa (1997), nela são englobadas as perspectivas universitárias e escolares, as quais são fundamentas pela racionalidade técnica e pela concepção técnico-pedagógica, pois o processo de formação se estabelece com base numa proposta previamente organizada e estruturada, centrada na transmissão de conhecimentos e informações de caráter instrutivo.

A concepção atualização pedagógica por meio das suas sete recorrências como unidade de registro também estava presente tanto em alguns PPP dos cursos a distância como nos Referenciais de Qualidade da Educação a Distância. Como podemos observar no quadro demonstrativo 15, a unidade de registro *atualização* é vista na unidade de contexto como um processo de atualizar os conhecimentos que seriam necessários para o exercício da docência, e que, de acordo com os documentos, seria realizado por meio de uma pós-graduação *Latu Sensu*:

Os professores autores farão o curso de especialização em tutoria, com base no Curso de Pós-Graduação Latu Sensu em Tutoria para as Licenciaturas Diversas à Distância. Este curso é semipresencial, compreende 360 horas/aula e deverá ser concluído em 3 (três) meses (PPP- Ciências Biológicas, 2007, p.10)

Trata-se de Curso de Especialização (Lato Sensu), com 360 h, semipresencial e com duração de 6 meses, que deverá estar concluído antes do início das atividades da 1ª. turma de ingressantes. (PPP- Ciências Naturais, 2008, p.60)

Os profissionais das equipes Multidisciplinar o curso de especialização em tutoria que será ministrado pela UFPB (PPP- Licenciatura em Matemática, 2008, p.60)

Assim, podemos dizer que há, neste caso, uma configuração da formação continuada como um momento que ocorre após a formação inicial e

que é realizado por meio de cursos em nível de pós-graduação. Essa ideia também foi um achado das concepções de formação continuada apontas pelos estudos da Fundação Carlos Chagas (2011). Para a Fundação, essa ação se faz necessária, mas após uma formação inicial precária ou com limitações e com o objetivo de suprir as lacunas deixadas pela formação inicial, que acaba repercutindo no trabalho docente.

Concordamos de certa maneira com essa ideia, pois sabemos que a docência online nunca ou é pouco trabalhada nas graduações. Porém, para Neto (2012), ao colocar a formação continuada como momento de atualização, há uma valorização dos conhecimentos técnicos e teórico-práticos relacionados à atividade profissional, sem levar em consideração as influências do contexto cognitivo, humano, pedagógico e profissional, os quais são inerentes ao desenvolvimento do professor.

Ainda na análise dos PPPs, um deles apresentou no seu texto a unidade “reflexão” associando-a à formação continuada de professores

[...] promove reflexões sobre as práticas em educação a distância.

Pelas categorias, esse registro pode ser vinculado à concepção *processos reflexivos*. Neste caso, para o documento, a formação continuada é vista como um momento que promove reflexões sobre as práticas, além de discutir os fundamentos teórico-metodológicos da modalidade EaD. Esse tipo de concepção é defendido por Nóvoa (1997) que a alocou no modelo construtivo de formação que na análise também considera os modelos contratual e interativo-reflexivo de Demailly (1992). Consequentemente podemos afirmar que essa visão está diretamente relacionada à concepção dos *processos reflexivos*, já que o princípio encontrado é reflexão interativa e contextualizada que acontece quando se articula a teoria com a prática e a interação entre formadores e formandos por meio, por exemplo, dos grupos focais, dos debates e das discussões.

A valorização da reflexão no processo de formação docente também é alvo do pensamento de Schön (1992), pois para ele um processo que leva à reflexão (reflexão-na-ação), tem uma função crítica, algo indispensável na

formação humana. Assim, por meio desta concepção, o processo de formação continuada se daria por meio de uma conversação reflexiva ao contrário do que se encontra no modelo da racionalidade técnica que se baseia nas dicotomias do fazer e do conhecer.

Por fim, o Programa de Capacitação da UFPB VIRTUAL/UAB mantém uma proposta que visa propiciar aos seus integrantes, neste caso, os professores, condições para a atuação e para o fortalecimento da implantação do sistema UAB, mediante o apoio didático-pedagógico e tecnológico na organização e formatação de disciplinas no uso do ambiente virtual de aprendizagem Moodle e nas estratégias de comunicação e avaliação. Para o programa, a formação continuada é constituída de cursos que são oferecidos aos professores com a finalidade treinamento para o suporte técnico de apoio à implementação do ambiente virtual de aprendizagem Moodle e para o uso da Web conferência. No texto, além da ocorrência das unidades de registro “cursos” e “capacitação”, tivemos a ocorrência da unidade de registro “treinamento”.

Pela descrição contida nas unidades de contexto, notamos que o programa também concebe a formação continuada como sinônimo de treinamento. Para Prada (1997), esse termo está relacionado com a aquisição habilidades por repetição, utilizando para isso a manipulação de máquinas nos seus processos. Além do mais, corroborando com essa ideia, Marin (1995), afirma que o termo *treinamento* não seria correspondente para referir-se à formação de pessoas, pois ele está associado à ideia de modificação de objetos ou materiais, algo que não poderia ser aplicado à formação de sujeitos.

Para Marin (1995), esse termo ainda está relacionado às finalidades puramente mecânicas, o que seria inadequado, pois leva a uma ideia de formação padronizada. Portanto, notamos que essa análise mostra claramente que as ações definidas pelo programa de capacitação continuada são baseadas em uma concepção técnica-pedagógica, pois para Gómez (1992), a formação continuada vista nesse viés pressupõe uma atividade docente baseada por teorias e técnicas, na qual o professor aplica o conhecimento científico sem levar em conta algumas extensões da prática docente, seja ela pedagógica, profissional ou pessoal.

Diante das análises, foi possível perceber que os documentos elencados, que, de alguma maneira deveriam propor ou orientar a formação continuada de professores da modalidade de Educação a Distância, embora apresentem uma recorrência da unidade de registro “reflexão” fazendo com que essa concepção ficasse mais próxima dos *processos reflexivo*, podemos dizer que eles não foram idealizados com essa perspectiva já que constatamos que a concepção de formação continuada que prevaleceu foi a *técnico-pedagógica*.

De acordo com Schön (2000), conceber a formação continuada tendo com base a racionalidade técnica pode não corresponder às demandas da modernidade, pois o professor ao se deparar com uma situação singular, sentiria dificuldades para administrá-la tendo por fundamento apenas os saberes profissionais. Logo, reafirmamos que, embora as concepções dos documentos pareçam tender para o modelo da racionalidade técnica, há vestígios que também fazem avançar para as margens do modelo da racionalidade prática.

Deste modo, quando assumem uma postura de orientação ou de regulamentação da formação continuada, esses documentos acabam concebendo a formação continuada como um processo que é realizado com o intuito de “capacitar” o docente para a utilização do ambiente virtual de aprendizagem, que deve ocorrer por meio da instrumentalização de ferramentas necessárias para o exercício da docência online. Desse modo, orientadas pela racionalidade técnica, essas concepções investem na universalidade dos objetos que são operados no espaço-tempo da formação e na neutralidade dos sujeitos participantes.

5.3 As concepções de formação continuada na voz dos professores da modalidade EaD

Por meio das falas dos (as) professores (as) entrevistados (as) foi possível compreender quais são as suas concepções de formação continuada. Assim, nesta parte do texto, apresentamos uma análise, por meio da técnica de

análise de conteúdo, das falas dos sujeitos em relação à formação continuada de professores. Conforme abordado anteriormente, para identificar as respectivas concepções encontradas nas falas dos sujeitos, utilizamos a categoria concepção de formação continuada e as subcategorias: técnica-pedagógica, processos reflexivos e atualização pedagógica. Iremos expor o que encontramos nas vozes dos sujeitos, através das respostas obtidas nas entrevistas.

Seguindo o procedimento adotado, elaboramos um quadro-síntese composto pelas categorias, subcategorias, unidades de registro e unidades de contexto encontradas nas falas dos sujeitos. Optamos por montar o quadro com o objetivo de organizar melhor os resultados encontrados, além de facilitar a análise das unidades de registros.

Quadro 18 - Mapeamento Temático por meio da análise de conteúdo das concepções sobre a formação continuada de professores da EaD

Categoria	Concepções de formação continuada de professores da EaD		
Subcategorias	Significado/conceito/percepção/concepções sobre formação continuada		
Unidades de registro	Permanente	Atualização	Curso
	Aprimoramento	Constante	Ininterrupto
	Constante	Reflexão	Rever
	Discutir	Capacitação	Prática

Unidades de contexto	Qual a sua concepção sobre formação continuada de professores da modalidade EaD? <i>P1 [...] formação permanente.</i> <i>P2 [...] estar atualizado em diferentes aspectos educacionais, sendo assim, faz-se necessário curso de atualização profissional o qual denomina-se formação continuada. [...].</i> <i>P3 [...] uma formação que se dá de forma constante, visando o aprimoramento do professor. [...].</i> <i>P4 [...] atualização docente em novas metodologias, estratégias, conteúdos [...].</i> <i>P5 [...] é o trabalho de formação ininterrupto e que procura enxergar as dificuldades durante o percurso das disciplinas</i> <i>P6 [...] é algo constante na vida do professor [...] continuação de nossa formação [...] momentos em conjunto com outros professores, nos quais temos oportunidade de rever e discutir nossa prática.</i> <i>P7[...] formação que se processa após a formação inicial no sentido de atualização.</i> <i>P8 [...] oferta continua de cursos correlatos às atividades docentes online visando à capacitação.</i> <i>P9[...] atualizações, especialmente nas ferramentas de trabalho, que proporcione o contínuo aprimoramento profissional e de reflexões críticas sobre a própria prática pedagógica.</i> <i>P10 [...] um processo contínuo, constante em que o docente é orientado no aprofundamento dos conteúdos a serem ministrados e também na metodologia a ser utilizada.</i>
---	---

Fonte: Elaborado pelo autor, 2017.

Ao observar e analisar mais detalhadamente o conteúdo das falas dos entrevistados, para categoria de concepção sobre a formação continuada de professores, localizamos a unidade de registro “atualização”, que foi a que mais se destacou sendo reportada quatro vezes. Esse termo, pelo conjunto

semântico, pode ser aproximado com as unidades “constante” e “permanente” que estão relacionados à ideia de continuidade, refletindo na possibilidade de o professor necessitar dar continuidade à sua formação.

Ainda com a unidade “atualização”, é interessante destacar que uma formação continuada de professores para o uso das tecnologias digitais que promova o ensino a distância deve estar associada à ideia de que é imprescindível atualizar-se constantemente, tanto na área da sua formação específica, quanto em relação às metodologias de ensino e novas tecnologias digitais. Assim, em termos de concepção, esse registro é convergente com a concepção *atualização pedagógica*.

Gatti (2008) assinala que a ideia da atualização constante está relacionada às mudanças tanto nos conhecimentos e tecnologias como no mundo do trabalho. Para ela, a formação continuada surgiu como um aprofundamento e um progresso nas formações dos profissionais transpondo essa necessidade aos profissionais da educação. Desta forma, essa nova visão implicou no desenvolvimento de políticas públicas tanto nacionais como regionais que resolvessem as problemáticas específicas do sistema educativo brasileiro, tratando de suprir a formação deficitária antes do exercício causada pela carência em que se encontram os cursos de graduação, procurando assim, equilibrar a formação inicial insuficiente para a atuação profissional.

Também encontramos a palavra “capacitação”, que pode ser aproximada ao termo “aprimoramento”, também evidenciado. Essas unidades demonstradas por meio do relato de alguns professores podem ser o resultado de uma mistura de tendências emergidas ao longo da história da formação docente, difundidas sobretudo nas décadas de 70 e 80, onde havia nitidamente a separação entre os que pensavam a formação (professores) e os que executavam a formação (técnico formado). Para Marin (1995), essa concepção leva é considerada imprópria quando se refere à formação de professores, pois quando afirmando que alguém deve ser capacitado estamos dizendo que este alguém não tem capacidade para tal fato e isso não expressa a natureza nem os objetivos da formação continuada, quando pensada em um momento de aprendizado.

P8 [...] oferta contínua de cursos correlatos às atividades docentes online visando à capacitação.

P3 [...] uma formação que se dá de forma constante, visando o aprimoramento do professor.

Marin (1995) salienta que, em alguns dicionários, existem dois possíveis conceitos para o termo capacitação: um que significa tornar capaz, habilitar e outro que significa convencer, persuadir. Segundo a autora, seria possível aceitar o primeiro significado quando este é expresso para denominar a elevação de níveis de profissionalidade. Porém, ao colocar a formação continuada como sinônimo de capacitação nesta seara de conceituações fica evidente que o discurso pode partir da perspectiva do tornar capaz aquele que é incapaz, no caso, o professor, o que em termos de formação seria um equívoco.

Logo, pelo contexto expresso e pelo sentido que a unidade de registro “capacitação” exerce nas falas dos sujeitos foi possível alocá-las na concepção técnico-pedagógica de formação continuada, já que nessa concepção a formação continuada é vista como uma ação que tem o objetivo de proporcionar determinada capacidade a ser adquirida pelos professores, mediante, por exemplo, a realização de um curso.

É importante destacar que a unidade “cursos”, reportada três vezes também apareceu nos conceitos de formação continuada de professores. Essas falas refletem as ideias de Gatti (2008) que, ao analisar o processo histórico da formação continuada de professores, percebeu que, em certo momento, a formação continuada de professores era tida tanto como um conjunto de cursos que eram realizados após a graduação como a realização de capacitações que eram concretizadas após o ingresso na carreira docente. Desse modo, essas concepções estariam ligadas a uma visão técnico-pedagógica

Como mostramos no quadro-síntese nº 16 a unidade “reflexão” também foi reportada na categoria concepção de formação continuada. Ademais, pelo grupo semântico, as unidades “rever” e “discutir” foram aproximadas a esse campo categórico. Com isso, apreendemos uma evidência de que a formação

continuada é vista como um processo de reflexão sobre a prática mediante a análise e compreensão da sua própria realidade. Assim, dentro das categorias de análises, essa concepção pode ser vinculada aos *processos reflexivos*.

P6 - [...] é algo constante na vida do professor [...] continuação de nossa formação [...] momentos em conjunto com outros professores, nos quais temos oportunidade de rever e discutir nossa prática.

P 9 - [...] reflexões críticas sobre a própria prática pedagógica.

Notamos, por meio dessas falas, que refletir sobre a prática é um processo de transformação e de redimensionamento a partir dessa reflexão. Podemos dizer ainda que é um processo dialético, no qual os professores constroem o seu próprio conhecimento ao entrarem em contato com a ação abarcada com a carga teórica que o comporta.

Entretanto, é preciso lembrar que, ao caracterizarmos a formação continuada como uma ação de prática-reflexão, podemos também desabar em um possível praticismo, no qual bastaria apenas a prática para construção da formação docente. Portanto, para fugir desse abismo, devemos levar em conta, como afirma Candau (1996), o processo reflexivo sobre a prática docente e uma reconstrução continuada de uma identidade pessoal e profissional. Essa mesma ideia é defendida por Nóvoa (1995), que julga esse modelo de formação como um modelo que se baseia na reflexão da prática docente, o que permite repensar a sua teoria implícita do ensino, os seus esquemas básicos de funcionamento e as próprias atitudes.

Nas falas também ficou evidente que a unidade “prática” ganhou ênfase quando o professor pensa em um momento de formação continuada, pois ele ver esse espaço como um lugar para refletir, pensar, rever a prática pedagógica. Além do mais, esse processo de trocas de conhecimentos, a articulação da teoria com prática, bem como a reflexão crítica sobre a prática docente, são características de processos de formação continuada docente que, embora não sejam novas, vêm auferindo força e espaço no país a partir da década de 90.

P6 [...] oportunidade de rever e discutir nossa prática.

P9[...] contínuo aprimoramento profissional e de reflexões críticas sobre a própria prática pedagógica.

Essa compreensão está baseada na racionalidade prática Schön (1992). Esse fato é explicado pelo autor ao conceber esse conhecimento prático como a capacidade do docente em manobrar a complexidade dos problemas práticos, alcançado pelo processo de reflexão-na-ação ou pelo dia logo reflexivo com a situação problemática concreta. Nessa mesma linha de raciocínio, Gómez (1992) explica que, nos programas de formação de professores que assumem essa concepção, o pensamento prático do docente é colocado como campo central, com o objetivo de compreender os processos de ensino e aprendizagem e promover a qualidade do ensino.

Nos modelos de formação continuada de professores, na concepção da epistemologia da prática e tendo como base a concepção *processos reflexivos*, os professores são preparados para a reflexão das situações do cotidiano. O docente edifica o seu próprio conhecimento, congregando e ampliando o conhecimento adquirido pela racionalidade técnica.

Nesse conjunto de concepção, o que pode implicar é a necessidade das instituições criarem espaços que favoreçam esse processo de reflexão e intervenção na prática pedagógica. Exatamente como constatou Nóvoa (1991) nos seus estudos, a formação continuada deveria estar alicerçada no ato de refletir sobre a prática, através de dinâmicas de investigação-ação e de investigação-formação, valorizando os saberes de que os professores são portadores. Esse mesmo autor afirmou que a formação continuada deve valorizar os paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que adotem a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas.

Nas concepções de Prada (1997), podemos afirmar que esses termos empregados (unidades de registros) para nomear os programas de formação continuada de professores estão carregados de uma concepção filosófica que

orienta o processo, recebendo também influências da região, da instituição, da formação ou ainda da forma que foi apresentada o processo.

De uma maneira geral, compreendemos que os discursos não apresentam uma concepção bem definida a respeito do que seria essa formação continuada de professores da EaD nas ideias teóricas subjacentes. Porém, alguns termos foram relacionados aos estudos teóricos sobre a formação continuada de professores.

Por fim, entendendo que, embora a formação continuada deva atender às necessidades do docente e que a mesma possa estar na forma de cursos ou capacitações, ela não pode ser entendida como uma receita, isto é, como um conjunto de técnicas metodológicas e conteúdos que, se seguidos à risca, serão a solução para os problemas da prática pedagógica. Destarte, é pertinente detectar uma formação continuada que supere a perspectiva tanto do treinamento, como da instrumentalização, ou até aquela que visa à atualização dos professores dentro dos conhecimentos específicos.

5.4 As relações existentes entre os documentos analisados e as falas dos professores.

Quando nos debruçamos na investigação a fim de verificar as concepções de formação continuada existentes tanto nos documentos como nas falas dos professores da modalidade EaD, partimos da hipótese de que as concepções existentes nos documentos não corresponderiam, ou de alguma maneira, divergiriam das que iríamos encontrar nas falas dos professores. Isso se deu, porque pensávamos que os documentos analisados - já que foram elaborados por especialista e teriam uma força mais deliberativa e organizativa - deveriam carregar uma concepção sociocrítica reflexiva, pois acreditávamos que, por serem documentos muitas vezes orientadores de ações, seriam dotados de uma concepção que levassem a instituição a elaborar uma formação continuada pautada no professor como sujeito reflexivo e na instituição como mecanismo de mediação pedagógica.

Entretanto, além de não encontrarmos vestígios de uma suposta formação continuada para os professores da EaD, nos documentos, deparámo-

nos com uma concepção de formação que foi muito reproduzida na década de 70 e 80, quando o modelo fordista de educação predominava, isto é, uma concepção técnico-pedagógica que concebia a formação continuada como um conjunto de cursos com o objetivo de capacitação.

Na LDB 9.394 / 1996, documento norteador para análises dos demais documentos, por exemplo, já encontramos algumas referências contraditórias sobre a formação continuada de professores. Na Lei, existem quatro artigos nos quais aparecem um certo tipo de formação que se assemelha à formação continuada: os artigos 61 e 67 do Título VI - dos profissionais da educação-, o artigo 80 do Título VIII - das Disposições Gerais- e o artigo 87, parágrafos 3º e 4º - das Disposições Transitórias-. Porém, o mais interessante é que em nenhum desses artigos aparece o termo “formação continuada de professores”, termo, como estudiosos da área defendem, mais correto quando se fala em formação humana de professores. Apesar disso, para designar a formação cada artigo usa um termo diferente: capacitação em serviço (art. 61), aperfeiçoamento profissional continuado (art. 67), educação continuada (ensino a distância, art. 80) e treinamento em serviço (art. 87).

Mesmo assim, para esse documento norteador, a formação continuada é entendida como um direito de todos os profissionais que trabalham em qualquer estabelecimento de ensino, deixando claro que esse tipo de formação não só possibilita a progressão funcional, baseada na titulação e qualificação, mas também possibilita uma formação continuada baseada na articulação entre os professores, o estabelecimento e os seus projetos.

Nas análises dos demais documentos notamos que alguns deles acabam por reproduzir o que está desde sempre na própria LDB 9.394 / 1996 dando à formação continuada um caráter de “capacitação”, “aperfeiçoamento” ou “treinamento”.

Nos Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância, documento elegido para análise, há uma indicação de uma política de capacitação, o que nos leva a pensar que o documento também reporta a formação continuada como sinônimo de capacitação, como acontece com o Ofício Circular nº 12/2011 DED/CAPES (Plano Articulado de Capacitação Continuada), documento que orienta o processo de “capacitação” dos profissionais da EaD vinculados à UAB. Neste, a formação continuada dos

professores da EaD prontamente é vista como um conjunto de cursos cujos conteúdos e metodologias proporcionam conhecimentos efetivos à qualificação dos profissionais dedicados aos projetos/cursos do Sistema UAB.

Nos projetos políticos pedagógicos dos cursos superiores a distância também não foi diferente, mesmo tendo localizado a concepção *processos reflexivos* em um dos PPPs. Os demais PPPs apresentavam ou uma concepção *técnico-pedagógica* ou a concepção *atualização pedagógica* com vestígios da racionalidade técnica. Quando apresentavam a formação continuada, esses documentos colocavam o foco na capacitação de professores nos aspectos relacionados ao uso do ambiente virtual de aprendizagem Moodle. Para eles, esta ação de capacitação possibilitaria que os professores passassem a dominar as ferramentas do Moodle, e, ao mesmo tempo, despertassem para a necessidade de ampliação da formação teórica e metodológica para atuação em EaD. Em outros momentos, os mesmos documentos colocavam a formação continuada como um treinamento técnico de apoio à implementação do ambiente virtual de aprendizagem Moodle e ao uso da Web conferência, apresentando cursos de formação teórica e metodológica para o uso das ferramentas tecnológicas da educação a distância.

Nas falas dos professores, pensávamos encontrar concepções de formação continuada que reproduzissem o que ocorria nas práticas desses professores, já que, pela verificação, constatamos que a formação continuada que ocorria nesse locus da pesquisa era baseada em alguns documentos norteadores como o Plano Articulado de Capacitação Continuada e os Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos. No resultado, nossa hipótese foi parcialmente confirmada pois, embora a concepção *atualização pedagógica* de formação continuada tenha sido a mais recorrente nas falas dos professores, entendemos que a concepção *técnico-pedagógica* também ganhou um destaque significativo. Entretanto, também encontramos resquícios de outras concepções como a dos *processos reflexivos* tanto nos documentos como nas falas dos sujeitos, não podendo generalizar na afirmação de que a formação continuada do locus de pesquisa apresenta apenas uma concepção *técnico-pedagógica* de formação continuada.

Também podemos dizer que essa ideia de formação continuada é representação do que a própria UAB propõe como programa de formação continuada, isto é, aquela que aparece no plano de capacitação continuada, pois, para a instituição, a formação continuada é resumida em um conjunto de cursos de capacitação que visam o aprimoramento metodológico e didático dos professores da Educação a Distância.

Esses resultados mostram que, ao conceber a formação continuada como um conjunto de cursos que são realizados na finalidade de apenas operar o AVA ou de certificação, é confirmada a convergência com uma concepção que perdurou na década de 90, ano em que a formação continuada era baseada em um modelo de treinamento voltado para uma ideia de aprendizado vertical e cumulativo.

De acordo com Tardif (2002), mesmo que exista uma relevância no que se refere às propostas de cursos e capacitações, o interesse e a satisfação dos professores em realizarem esses cursos deve vir ligado ao grau de valorização que se dá à experiência docente. Por isso que, na sua essência, a formulação desses cursos deveria partir prioritariamente da valorização das trocas de experiência entre os professores participantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve o objetivo de analisar como a formação continuada dos professores da modalidade EaD estava expressa no campo das políticas públicas institucionais e como a mesma era refletida pelas concepções docentes. Para isso, foi preciso verificar em termos de concepções como estava expressa nos documentos oficiais a formação continuada de professores da modalidade EaD, além de identificar quais concepções de formação continuada carregam os professores atuantes na Educação a Distância, mostrando, ainda, que relações poderiam ser estabelecidas entre as concepções encontradas nas políticas públicas e as concepções docentes de formação continuada.

Inicialmente, sentimos algumas dificuldades. A primeira foi construir um marco teórico que delimitasse as concepções de formação continuada existentes, visto que na literatura há um vasto repertório que parte de diferentes perspectivas. Desse modo, a delimitação categórica também se tornou um desafio. Porém, com muito esforço conseguimos definir as categorias de análise que foram as concepções ligadas à ideia: *técnica-pedagógica, da atualização pedagógica e dos processos reflexivos*.

A segunda foi a busca pelos participantes da pesquisa, já que a sala de aula desses professores era virtual, então não poderíamos fazer uma visita presencialmente e contatá-los. Assim, optamos, então, por abordá-los pelo próprio ambiente virtual de aprendizagem perguntando se estavam disponíveis para participar da pesquisa.

Ainda encontramos dificuldades em construir uma discussão sobre o cenário atual da EaD no Brasil dado que são escassas as publicações atuais que trazem a temática em questão em um contexto atual.

No início do estudo, quando nos debruçamos na investigação a fim de buscar as concepções de formação continuada existentes tanto nos documentos como nas falas dos professores da modalidade EaD, partimos da hipótese de que as concepções viventes nos documentos não corresponderiam, ou de alguma maneira, divergiriam das que iríamos encontrar nas falas dos professores. Acreditávamos que os documentos norteadores por

terem uma força mais deliberativa e organizativa deveriam carregar uma concepção mais reflexiva sobre a formação continuada de professores já que essa é a concepção mais defendida dentro da literatura. Todavia, além de muitos nem citarem a formação continuada para os professores da EaD em seus textos, outros, quando a evidenciavam, partiam de uma concepção baseada no modelo fordista de educação que convergia com uma concepção *técnico-pedagógica* uma vez que o objetivo da mesma era puramente técnico e instrumentalista.

Já nas falas dos professores, partimos da hipótese de que as concepções emergentes transitarium nas diversas concepções existentes. Porém, acreditávamos também que as suas concepções girariam em torno das concepções envolvidas nas suas práticas de formação, podendo, então, serem concebidas como uma concepção ligada a uma ideia instrumentalizadora e de capacitação para o uso das ferramentas do Moodle.

Então, apesar de identificarmos unidades de registros que apontaram para uma concepção com viés reflexivo, observamos que a predominância nas falas dos professores se insere na ideia de *atualização pedagógica*, com moldes na racionalidade técnica. Não há uma valorização explícita da participação nas atividades formativas, as quais, pelo que vimos, deveriam adequar-se às inovações elaboradas e controladas pelos especialistas externos à realidade do docente em formação. Assim, podemos dizer que a nossa hipótese foi parcialmente confirmada

No que diz ao objetivo de identificar as concepções de formação continuada no âmbito dos documentos, consideramos que a formação continuada é predominantemente *técnico-pedagógica* e parcialmente baseada na *atualização pedagógica*, com poucos vestígios da concepção baseada nas ideias dos *processos reflexivos*. Portanto, conforme nossa análise foi possível constatar que nossa hipótese não foi constatada.

Assim, podemos dizer que os objetivos da pesquisa foram alcançados. Conseguimos analisar as concepções de formação continuada existente nos documentos norteadores como nas falas dos professores, além de traçar algumas relações entre esses resultados.

É interessante notar que, mesmo com entidades acadêmicas, movimentos sindicais e grandes teóricos da área defendendo uma formação

continuada mais significativa, em que a teoria e a prática estejam presentes de forma equilibrada, de modo a possibilitar o desenvolvimento reflexivo, social, político e ético do professor, muitas instituições acabam por reproduzir uma formação que prioriza os elementos técnicos, em detrimento dos demais, como as outras dimensões que abrangem o trabalho docente como a ética, a estética e a política.

Nas análises, pudemos verificar que a proposta atual de formação da instituição em destaque é pautada nas concepções de formação continuada contidas nos documentos oficiais. Essas concepções partem da ideia de que o professor deve apenas adquirir competências e habilidades para o uso das tecnologias, ou seja, uma apropriação que faz parte do processo de aquisição dos saberes docentes de conhecimentos específicos. Assim, reconhecemos que as propostas de formação continuada do professor, desenvolvida na instituição pesquisada, embora procure a profissionalização docente ainda não corresponde à verdadeira essência da formação continuada, que é oferecer ao professor oportunidade para rever a sua prática, construir a sua autonomia ou até mesmo “renovar” os conhecimentos teóricos validando os práticos.

Neste sentido, é possível dizer que a instituição analisada ainda não tem uma política de formação continuada com contornos próprios. O que existe é um plano de capacitação criado desde a implantação da modalidade EaD, mas que perdeu forças com o tempo, devido a vários fatores que não foram objetos desta pesquisa, como a falta de recursos financeiros. Podemos afirmar que essa formação é moldada em uma perspectiva mais técnica e instrumentalista, constituída por cursos semipresenciais onde predomina a questão tecnológica como apropriação, ou seja, uma preparação para manuseio da plataforma em termos de ferramentas.

Em termos de compreensão, essas ações são orientadas basicamente pela perspectiva racionalista, na qual a meta é suprir as lacunas deixadas pela formação inicial, de modo a sanar as dificuldades relacionadas ao domínio das tecnologias digitais, principalmente no manejo das ferramentas do AVA.

As leituras dos autores citados da área de formação continuada de professores levaram-nos a compreender que a chance de o professor contribuir para a emancipação da sua própria formação e da sua entidade docente será bem maior em uma formação que parta dos processos reflexivos do que uma

formação composta apenas de momentos práticos na qual o recurso tecnológico é tido como o objeto norteador e definidor da formação.

Algumas regulamentações surgiram garantindo aspectos mínimos de qualidade. Esse quadro colaborou para propagação de distintas ações e programas de formação continuada, que, não raramente, cumpriam a tarefa de simplesmente certificar os professores. Porém, com o tempo, as ações tomaram forças e ressignificações e fizeram com que a formação continuada ganhasse um papel mais reflexivo na formação do professor.

Nessas mesmas análises, quando tentamos estabelecer a ponte entre os marcos legislatórios da formação continuada geral para o campo específico da educação a distância, não encontramos evidências normativas que regulassem essa prática voltada especificamente para a EaD e nem que esse realce contemplasse a formação continuada como um processo de reflexão da prática docente. O que encontramos foram referências e documentos que ressaltavam a importância de haver uma capacitação dos sujeitos que teriam as suas funções ligadas à EaD.

Considerando as análises realizadas, foi presumível perceber a dimensão que a formação continuada vem tomando na atualidade. Acreditamos que, em alguns setores educacionais, ela está sendo redimensionada para atender a reestruturação produtiva do capitalismo, na lógica da informação e do conhecimento em constante modificação. Assim, esse redimensionamento faz com que o professor seja visto como um estoque de competências e habilidades.

Ao tecer as considerações que finalizam esta pesquisa, é importante frisar que os resultados desta investigação podem nortear uma política interna de formação continuada de professores e que, pelos indícios encontrados, a mesma deverá partir das necessidades e expectativas dos professores atuantes ou dos que vão atuar na modalidade EaD.

A proposta da formação continuada deve também contemplar momentos de reflexão, nos quais os professores poderão discutir sobre a sua prática, visando entender as situações problemáticas que acontecem no cotidiano da EaD. Estes momentos tornam-se imprescindíveis para que os professores compreendam o contexto político, social, cultural e pedagógico da EaD e dos seus marcos. Sendo assim, é possível que, de alguma forma, tais

formações levem às mudanças paradigmáticas das legislações e das políticas curriculares da EaD.

Compreendemos também que as demandas dos professores emergem de uma formação que não deve se limitar simplesmente a aportes teóricos e nem a abordagens puramente práticas ou técnicas. Na nossa opinião, uma interpretação mais adequada seria dar ênfase a uma prática que valorize as dificuldades e as demandas existentes, isto é, passaria a propor ações formativas reais que atendam às expectativas e necessidades dos docentes. Confirmamos que assim pode haver um aumento nas possibilidades de êxito das ações e maior compreensão e “aperfeiçoamento” da prática docente.

As conclusões obtidas a partir deste estudo sugerem outras pesquisas na área. Indicamos, então que sejam realizados alguns desdobramentos dos nossos resultados, propondo, por exemplo, que seja investigada amplamente as reais necessidades formativas do professor da EaD para que possa, nesse ínterim, ser elaborada uma proposta de programa de formação continuada para esse público que atenda as verdadeiras necessidades dos participantes.

Para pesquisas futura, faz-se importante lembrar que, durante as entrevistas que serviram de base para as análises realizadas, alguns professores, além de responderem às perguntas pertinentes ao contexto da formação continuada relataram alguns sentimentos que abririam um leque para as propostas de novos estudos. Os sentimentos estavam ligados à ideia de ser professor da EaD.

Os professores relataram que não estavam preparados “ciberculturalmente” para assumir a docência nesse contexto e precisavam passar por um processo de construção do ser professor da EaD. Diante dessas afirmações, surgiram indagações sobre o processo de reconfiguração da identidade docente nesse processo de transição, isto é, a partir de qual momento, por exemplo, o professor do ensino presencial começaria a se sentir professor da modalidade EaD, ou ainda, que características são modificadas ou incorporadas na identidade docente no momento que o ele migra do ensino presencial para a modalidade EaD. Logo, sugerimos, além de um aprofundamento na temática pesquisa, outros estudos que partissem desses novos problemas que foram constatados.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Elaine Jesus; MACEDO, Margareth Leber. Políticas Públicas para formação de Professores da UAB: a experiência do Plano Anual de Capacitação Continuada da Universidade Federal do Tocantins. In: V Seminário Internacional de Educação a Distância, 5, 2013. **Anais...**Belo Horizonte, 2013.
- ALVES, Lucineia. **Educação à distância: conceitos e história no Brasil e no mundo**. Associação Brasileira de Educação à distância. Rio de Janeiro, v 10, 2011.
- ANDRÉ, M. E. D. A. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Revista Educação**. PUC/ RS, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 6-18, 2010.
- ANTUNES, Helenise Sangoi. **Ser aluna, ser professora: uma aproximação das significações instituídas e instituintes construídas ao longo dos ciclos de vida pessoal e profissional**. 2001. 257 f. Tese (Doutorado em Educação). PPGEdu/UFRGS, Porto Alegre, 2001.
- ARREDONDO, S. C. Formación / capacitación del profesorado para trabajar en EAD. **Revista Educar**, Curitiba, n. 21, p. 13-27. 2003. Editora UFPR, 2003.
- AZEVEDO, Sérgio de. **Políticas públicas: discutindo modelos e alguns problemas de implementação**. In: SANTOS JÚNIOR, Orlando A. Dos (et. al.). Políticas públicas e gestão local: programa interdisciplinar de capacitação de conselheiros municipais. Rio de Janeiro: FASE, 2003.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009.
- BAXTO, Welinton; AMARO, Rosana. Docência Online: Precarização Docente via “Bolsismo Remuneratório”: In: Congresso Internacional de Educação a Distância, 22, São Paulo. **Anais...** Aguas de Lindoia, 2016.
- BICUDO, M.A.V. **Pesquisa Qualitativa; Significados e a Razão que a Sustenta**. Revista Pesquisa Qualitativa, São Paulo, Ano 1, n.1, 2005, p. 7-26.
- BONILLA, Maria Helena Silveira. **Escola Aprendiz: para além da sociedade da informação**. Rio de Janeiro: Quartet, 2005.
- BRASIL .Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências**. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 10 jan. 2001.
- _____. Decreto n. 2.494, de 10 de fevereiro de 1998. **Regulamenta o art. 80 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 fev. 1998.
- _____. Decreto n. 2.561, de 27 de abril de 1998. **Altera a redação dos arts. 11 e 12 do Decreto n. 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, que regulamenta o**

disposto no art. 80 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 28 abr. 1998.

_____. **Decreto n. 5.800, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil.** 2006. Disponível em:<
<http://www.uab.capes.gov.br/images/stories/downloads/legislacao/decreto5800.pdf>>. Acesso em: 06 jan de 2016.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** (Lei Darcy Ribeiro) e legislação correlata. São Paulo: EDIPRO,1997.

_____. **Lei nº 11.273/2006, autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica.** Portaria Conjunta nº 2, de 22 de julho de 2014. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/uab>. Acessado em: 22abr. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Decreto 5622, de 19 de dezembro de 2005.** Acesso em: 19 Set. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Decreto nº . 5.800/2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 jun. 2006.

_____. Ministério da Educação. **Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância Versão Preliminar.** Brasília. 2007. Disponível em:.. Acesso em: 18 out. 2016.

_____. **Resolução nº 1, de 11 de março de 2016 – Diretrizes e Normas Nacionais para a Oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância.** Acesso em: 25 abril 2016.

CANDAU, Vera Maria. **Magistério: construção cotidiana.** Petrópolis: Vozes,3ª Edição,1999.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Formação continuada de professores.** In: REALI, Maria A. & MIZUKAMI, Maria da. Formação de Professores: tendências atuais. São Carlos: EDUFSCar, 1996.

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 professora? In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 22., 1999, Caxambu. **Anais...** Caxambú: ANPED, 1999.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede.** São Paulo: Paz e Terra, 2000. v. 1

CASTRO, E.; SANTOS, E. O. Da tutoria reativa à docência online: um caminho formativo. In: I Simpósio Regional de Educação/Comunicação. 1.2010, Aracaju. **Anais...** Aracaju, 2010.

COSTA, Celso José da. PIMENTEL, Nara Maria. O Sistema Universidade Aberta do Brasil na consolidação da oferta de cursos superiores no Brasil. **Revista Educação Temática Digital – ETD**, Campinas, vol. 10, nº 2, p.71-79,, 2013.

COSTA, M. L. F. **O sistema Universidade Aberta do Brasil: democratização e interiorização do ensino superior**. In: COSTA, M. L. F. (Org.). Introdução à educação a distância. Maringá: Eduem, 2009, p. 23-34.

COSTA, M. L. F. **Políticas públicas para o ensino superior a distância e a implementação do sistema universidade aberta do Brasil no Estado do Paraná**. 2010. 186 f Tese (Doutorado em Educação Escolar). Faculdade de Ciências e Letras – UNESP, Araraquara, 2010.

CUNHA, M. I. da; FERNANDES, C. M. B. Formação continuada de professores universitários: uma experiência na produção de **conhecimento**. **Revista Educação Brasileira**. Brasília, DF, v.16, n.32, jan./jul, p.189-213, 1994.

DALBEN, Ângela Imaculada loureiro; VIANNA, Paula Cambraia de Mendonça; BORGES, Edna Martins. Formação dos Profissionais da Educação em Minas Gerais: Diálogos Com a Prática. **Revista Perspectivas em Políticas Públicas**, Belo Horizonte, vol.6, n. 12, p. 21-53, 2013.

DAVIS, C. L. F.; NUNES, M. M. R.; ALMEIDA, P. A.; SILVA, A. P. F.; SOUZA, J. C. **Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros**. Textos FCC, São Paulo, Fundação Carlos Chagas/ Fundação Victor Civita, v. 34, set. 2012. Disponível em: Acesso em: 12 out. 2016.

DEMAILLY, L. C. **Modelos de formação contínua e estratégias de mudança**. In: NÓVOA, A. Os professores e sua formação. Lisboa. Instituto de Inovação Educacional, 1992.

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (DED) /COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Chamada para proposição de termos de referencia/ plano anal de capacitação continuada – PACC 2013/** sistema Universidade Aberta do Brasil. Brasília, 2012.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação superior a distância: novos marcos regulatórios?. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v.29, n.104 especial, p.891-917, 2008.

Ferreira ABH. **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. 3ªed. Curitiba (PR): Positivo; 2004.

Ferreira, M. & Mill, D. **Institucionalização da educação a distância no Ensino Superior público brasileiro: desafios e estratégias**. In Reali, Aline M. de M. R. & Mill, Daniel. (Orgs) Educação a distância e tecnologias digitais: reflexes sobre sujeito, saberes, contextos e processos. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila

GARCIA , ARETIO. **La educación a distancia. De la teoría a la práctica**. Madrid: Ariel, 2001.

GATTI, Bernadete A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Liberlivro Editora, 2007.

GATTI, Bernadete. **Formação continuada de professores: a questão psicossocial**. Cadernos de Pesquisa. Fundação Carlos Chagas, n. 119, jul. 2003.

GATTI, Bernardete A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil nas últimas décadas. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro: ANPED/UFRJ, v. 13, n.37, jan./abr.2008.

GAVILANES, R. V. Hacia una nueva definición del concepto “política pública”. **Revista Desafíos**, Bogotá, 20, Janeiro-Junho 149-187, 2009.

GIFTED, Á. G. A Educação a Distância do Brasil. In: Simpósio Internacional de Educação a Distância, 2016, São Carlos. **Anais...** São Carlos, 2016.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6o Ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GROSSI, Márcia Goret Ribeiro; COSTA, José Wilson; AGUIAR, Sabrina Ferreira. Como a Educação a Distância se fez presente nas políticas públicas educacionais brasileiras no Governo Lula. **Revista Aprendizagem em EAD**, Taguatinga, v. 1, 2012.

GUIMARÃES, L. B. **A Formação continuada de professores do Ensino Superior para a atuação docente on-line: desafios e possibilidades**. 2009. 227 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciência e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, SP, 2009.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

KENSKI, V. M. **Novas tecnologias, o redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente**. 1998. Disponível em: <www.ufba.br/prossiga/vani.htm>. Acesso em dez 2016.

LEVY, Pierre. **Cibercultura**. Trad. Carlos I. da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999

LIBÂNEO, J. C. **Adeus Professor, Adeus Professora? Novas exigências educacionais e profissão docente**. 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LIBÂNEO, José carlos. **Organização e Gestão da Escola- Teoria e Prática**. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIMA, Maria Conceição Alves de. EaD no Brasil - Educação ou “engessamento” a Distância? Algumas considerações sobre as políticas e as práticas oficiais de EaD no Brasil. In: Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância, 2016. **Anais...** São Carlos, 2016.

LINDEN, Marta Maria Gomes Van Der. UAB em transição: a capacitação continuada de professores e tutores para a educação online colaborativa na UFPB virtual . In: 16º congresso Internacional de Educação a Distância, 2010, Foz de Iguaçu. **Anais...** Foz de Iguaçu: Paraná, 2010. Disponível em: < <http://www.abed.org.br/congresso2010/cd/962010012240.pdf>>. Acesso em: 20 jan de 2016.

MAIA, C.; J. MATTAR. **ABC da EaD: a Educação a Distância hoje**. 1. ed. São Paulo: Pearson. 2007.

MAIA, Dhiego. **Dinheiro para ensino a distância some nas principais universidades do país**. Folha de São Paulo, São Paulo, 5 jun. 2014. Disponível em: < públicas tirei daqui <http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2016/08/1798519-dinheiro-para-ensino-a-distancia-some-nas-principais-universidades-do-pais.shtml> >. Acesso em: 10 nov. 2016.

MARCONCIN, M. A. **Desenvolvimento histórico da Educação a Distância no Brasil**. Disponível em: Acesso em: 10 maio 2016.

MARIN, Alda. **Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções**. In: Cadernos CEDES, nº 36. Campinas, Papirus: CEDES: 1995.

MEDEIROS, S. A docência (e a formação docente) na educação a distância: dilemas e desafios. **Revista Educação em Perspectiva**, v. 1, nº 2, 2010.

MENDES, A. M. **A educação a distância nos meandros da legislação brasileira: 1988-1996**. 2005. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília.

MILL, D. **Sobre o conceito de polidocência ou sobre a natureza do processo de trabalho pedagógico na Educação a Distância**. In: MILL, D.; OLIVEIRA, M. R. G.; RIBEIRO, L. R. C. (Org.). Polidocência na educação a distância: múltiplos enfoques. São Carlos: EdUFSCar, p. 23-40, 2014.

MIRANDA, M.C. Gomes de. **Formação de pedagogos em serviço a distância: representações de professores/aprendentes do curso de pedagogia a distância da UFPB virtual**. 2012, 248f. Dissertação (Mestrado

em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação- UFPB, João Pessoa, 2012.

MOORE, M. KEARSLEY, G. A **Educação a Distância: uma visão integrada**. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

MORAES, Maria Cândida. C. **O paradigma educacional emergente: implicações na formação do professor e nas práticas pedagógicas**. Em Aberto, Brasília, ano 16, n.70. abr./jun. 1996

MORAES, Reginaldo C. **Educação a distância e ensino superior: introdução didática a um tema polêmico**. São Paulo: Senac, 2010.

MORAN, J. M. **O que é Educação a Distância**. Universidade de São Paulo. 2009.

MORAN, J. M. **O que é um bom curso a distância**. São Paulo: Escola de Comunicação e Artes/USP. 2002. 3p.

MOREIRA, H. A formação continuada do professor: as limitações dos modelos atuais. **Revista Comunicações**, ano 10, n. 1, jun, 2003.

NETO, João Ferreira da Silva. **Concepções sobre a Formação Continuada de Professores de Matemática em Alagoas**. 2012. 132f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática e Tecnológica) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife – PE, 2012.

NÓVOA, A. (Org.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Edições Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António. **Concepções e práticas de formação contínua de professores**. In: TAVARES, José (Org.). Formação contínua de professores: realidades e perspectivas. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

_____. **Formação de professores e profissão docente**. In: NÓVOA, A. (org.) Os Professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

_____. **Formação de Professores e Trabalho Pedagógico**. Lisboa: Educa: Universidade de Lisboa, 2002.

_____. **O passado e o presente dos professores**. In: NÓVOA, A. (org.) Profissão Professor. Lisboa: Porto, 1999.

_____. **Os professores e as histórias da sua vida**. In: NÓVOA, A. (org.) Vidas de Professores. Lisboa: Porto, 2000.

OLIVEIRA a, Elsa Guimarães. **Aula virtual e presencial: são rivais?** In: Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas. Campinas: Papirus, 2008. p. 187-223.

OLIVEIRA b., Maria Estela de. **Docência Online no Ensino Superior: o desafio da formação de professores**. 2008. 135f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estácio de Sá, 2008.

OLIVEIRA, Daniela Mota de. Educação a Distância e Formação de Professores em Nível Superior no Brasil. In: 32ª reunião anual da ANPED, 2009, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: UFRJ, 2009. Disponível em: <http://www.anped11.uerj.br/32/qt11-5485--int.pdf> Acesso em: 12 jan de 2016.

PÁDUA, E.M.M. de. **Metodologia da pesquisa – abordagem teórico-prática**. 10. ed. São Paulo: Papirus, 2004.

PARENTE, Francisca Francirene Tomaz. **Formação Continuada e Qualificação Profissional dos professores de Sobral-CE: múltiplos olhares**. 180 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) Instituto de Educação – Universidade Lusófona de Humanidade e Tecnologia, 2012.

PARENTE, Francisco Josênio Camelo. **O Público e o Privado** – Editorial. Fortaleza: UECE, 2001-, Semestral. Conteúdo: ano 1, n. 1, Julho/Dezembro, 2001.

GOMEZ A. P. **O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo**. In: Os professores e sua formação. NÓVIA, António (org.). Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992, p. 93-114.

PERRENOUD, Philippe. **Dez Novas Competências para Ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PIMENTEL, Nara Maria. **Educação aberta e a distância: análise das políticas públicas e da implementação da educação a distância no ensino superior do Brasil a partir das experiências da Universidade Federal de Santa Catarina e da Universidade Aberta de Portugal**. 193 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

POSSOLLI, Gabriela Eyng. Impactos da Ideologia Neoliberal sobre s Educação a Distância nas Instituições de Ensino Superior. In: Congresso Nacional de Educação, 6, 2006, Curitiba. **Anais...** Curitiba, 2006.

PRADA, Luis Eduardo Alvarada. **Formação participativa de docentes em serviço**. Taubaté. Cabral Editora Universitária, 1997.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de, **Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico**. 2ª Ed., Novo Hamburgo - RS, Associação Pró-Ensino Superior em Novo Hamburgo - ASPEUR Universidade Feevale, 2013.

RODRIGUES, M. **Universidade Aberta do Brasil**. Disponível em: . Acesso em: 12 maio 2016.

SAAD, Pedro Fernandes. **O estudo do papel potencializador da educação a distância na democratização do acesso à educação superior no Brasil**, 2010. Dissertação (Mestrado em Administração). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Consciência e acção sobre a prática como libertação dos professores**. In: NÓVOA, Profissão professor. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

SACRISTÁN, J.G. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SANTOS, P. **SEED – Secretaria de Educação a Distância**. Disponível em: . Acesso em: 02 maio 2016

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Tradução de: Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SCHÖN, Donald. **Formar professores como profissionais reflexivos**. In: NÓVOA, Antonio. Os professores sua formação. Lisboa: D. Quixote, 1992. p. 81-91.

SILVA, C.A.M. da. **Tecnologias da informação e comunicação na prática pedagógica de professores da área tecnológica de escolas técnicas: aprovação, resistência e indiferença**, 2008. 139 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estácio de Sá, 2008.

SILVA, Fátima C. N. da. **Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância - AbraEAD 2008**, cap. 9.

SILVA, J. F. da. **Políticas de Formação de Professores: aproximações e distanciamentos políticos e epistemológicos**, 2001. 285 f. Dissertação (Mestrado em educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, 2001.

SILVA, Karina Fernanda da Silva; PEDROSA, José Geraldo; GIFFONI, Iomara Albuquerque Giffoni Albuquerque. **Políticas Públicas Educacionais Para a Educação a Distância: Estudo Comparativo dos Governos Lula e Dilma**. In: Simpósio Internacional de Educação a Distância 2016, São Carlos. **Anais...** São Carlos, 2016.

SOUZA, Régis Luíz Lima de. **Formação continuada dos professores e professoras do município de Barueri: compreendendo para poder atuar**, 2007. 236f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Universidade de São Paulo, São Paulo – SP, 2007.

TARDIF, M. **Saberes docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ. Vozes, 2002.

TAVARES, K. **O papel do professor: do contexto presencial para o ambiente online e vice-versa**, 2000. Acesso: nov. 2016.

TERRAZZAN, E. A.; SANTOS, M. E. Condicionantes para a formação continuada de professores em escolas de educação básica. **Revista Educação & Linguagem**. Ano 10, n. 15, 2007.

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

UAB/CAPES. **Portal Universidade Aberta do Brasil**. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/uab>. Acesso em 16 de Janeiro de 2016.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Guia de orientações básicas sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil**. Brasília, Editora Sinergia, 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. **Projeto político pedagógico do curso de licenciatura em ciências biológicas**. João Pessoa UFPB, 2007. Disponível em: <http://portal2.virtual.ufpb.br/wp-content/uploads/2014/08/ppp_licenciatura_em_ciencias_biologicas.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. **Projeto político pedagógico do curso de licenciatura em ciências agrárias**. João Pessoa: UFPB, 2008. Disponível em: <http://portal2.virtual.ufpb.br/wp-content/uploads/2014/08/ppp_licenciatura_em_ciencias_agrarias.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. **Projeto político pedagógico do curso de licenciatura em ciências naturais**. João Pessoa: UFPB, 2008. Disponível em: <<http://portal2.virtual.ufpb.br/wp-content/uploads/2014/08/PPP.pdf>>. Acesso em: 12 nov. 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. **Projeto político pedagógico do curso de licenciatura em computação**. João Pessoa: UFPB, 2012. Disponível em: <<http://portal2.virtual.ufpb.br/wp-content/uploads/2014/08/PPC-Licenciatura-Computa%C3%A7%C3%A3o-UFPB-Versao-Final-06082012.pdf>>. Acesso em: 12 nov. 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. **Projeto político pedagógico do curso de licenciatura em letras**. João Pessoa: UFPB, 2006. Disponível em: <http://portal2.virtual.ufpb.br/wp-content/uploads/2014/08/ppp_licenciatura_plena_em_letras.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2016

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. **Projeto político pedagógico do curso de licenciatura em letras-inglês**. João Pessoa: UFPB, 2011. Disponível em: <<http://portal2.virtual.ufpb.br/wp-content/uploads/2014/08/PPP1.pdf>>. Acesso em: 12 nov. 2016

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. **Projeto político pedagógico do curso de licenciatura em letras-inglês**. João Pessoa: UFPB, 2011. Disponível em: <<http://portal2.virtual.ufpb.br/wp-content/uploads/2014/08/PPP1.pdf>>. Acesso em: 12 nov. 2016

VALENTE, José Armando. **Aprendizagem por computador sem ligação à rede.** In: LITTO, Predric; FORMIGA, Marcos (Orgs.). O estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2008.

VIEIRA, Marcelo Pustilnik de Almeida. **A EaD nas políticas de formação continuada de professores.** 2011. 255f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Esta entrevista destina-se a uma pesquisa sobre formação continuada de professores da modalidade EaD, desenvolvida dentro do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica (EDUMATEC), da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

Roteiro: Docentes da modalidade EaD-UFPB

A – Informações gerais

- 1- Idade:
- 2- Gênero:
- 3- Estado Civil:

B – Formação

- 4- Graduação:
 - 5- Especialização:
 - 6- Mestrado:
 - 7- Doutorado:
-
8. Há quanto tempo você atua como docente do ensino superior na modalidade Presencial:
 9. Há quanto tempo você atua como docente do ensino superior na modalidade a Distância:
 10. Qual graduação a distância você está lecionando?
 11. Explique como foi o seu ingresso como docente da modalidade EaD. Você fez algum curso de formação para atuar no ambiente online?
 12. A universidade em que você trabalha proporciona formação continuada para os docentes da modalidade EaD? Como é essa formação?
 13. Qual a sua concepção sobre formação continuada de professores da modalidade EaD?
 14. Quais são os assuntos ou temas que você acredita que seriam importantes de serem debatidos ou trabalhados na formação continuada, levando em conta o contexto da Educação Online?
 15. Quais as lacunas que existem na formação continuada de professores da EaD?

APÊNDICE B



Centro de Educação
R. Acadêmico Hélio Ramos s/n
Cidade Universitária - Recife - PE Brasil
CEP.: 50.670-901
Fone/Fax: (81) 2126-8952
www.ufpe.edumatec.net
email: edumatec@ufpe.br

Ofício Nº 01/2016 – PPGEDUMATEC

Recife, 04 de Março de 2016.

Sr (a) Diretor (a),

Este ofício pretende solicitar uma autorização para que a nosso aluno do Mestrado em Educação Matemática e Tecnológica (EDUMATEC), da UFPE, **Jociano Coêlho de Souza**, realize sua pesquisa nesta Instituição. Ele fará entrevistas com os professores atuantes na modalidade de Educação a Distância, com o coordenador da unidade de Educação a Distância e com os responsáveis pela Formação continuada dos Professores da EAD, além da análise dos documentos oficiais de regulamentação e orientação da Formação Continuada. Os resultados servirão de base para a dissertação de mestrado intitulada **Formação Continuada de Professores Para Atuação na EAD: concepções, práticas e políticas Públicas**.

Este projeto está sendo desenvolvido sob a orientação da Prof^ª Dr^ª Thelma Panerai Alves (tpanerai@gmail.com) e coorientação da Prof^ª Dr^ª Ana Beatriz Carvalho Gomes (anabeatrizgpc@gmail.com), da UFPE, e visa analisar comparativamente as concepções dos professores de graduação da modalidade EaD da UFPB sobre a formação continuada para atuação na modalidade EaD confrontando com o que dizem os documentos oficiais bem como com o que acontece na prática real.

Os dados coletados serão utilizados, exclusivamente, para os fins da pesquisa. Garantimos o sigilo da Identidade dos sujeitos que farão parte do estudo e das publicações subsequentes. A participação na pesquisa não acarretará nenhum custo e nem recompensa financeira aos colaboradores.

Para finalizar, comprometemo-nos a encaminhar os resultados da pesquisa à instituição, por ocasião de sua finalização e colocamo-nos à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Agradecemos antecipadamente,



APÊNDICE C



Centro de Educação
R. Acadêmico Hélio Ramos s/n
Cidade Universitária - Recife - PE Brasil
CEP.: 50.670-901
Fone/Fax: (81) 2126-8952
www.ufpe.edumatec.net
email: edumatec@ufpe.br

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA DOCENTES

Pesquisa: “A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR NA MODALIDADE EAD/UFPB: UM OLHAR SOBRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS E CONCEPÇÕES DOCENTES.”,

Responsável: Jociano Coêlho de Souza

Contato: jocianoufpb@gmail.com

Celular: 83-99938-2957

Instituição: Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica da Universidade Federal de Pernambuco

Apresentação: Este projeto tem como objetivo analisar como a formação continuada dos professores da modalidade EaD está expressa no campo das políticas públicas institucionais e como a mesma é refletida nas concepções docentes.

Compromissos: O pesquisador se compromete a estar sempre disponível para esclarecer dúvidas, ou atender às solicitações dos participantes no que diz respeito aos procedimentos da pesquisa. Não haverá identificação do sujeito e, portanto, jamais terão seus nomes revelados em possíveis publicações ou apresentações do trabalho. A participação na pesquisa não implicará absolutamente nenhum custo financeiro, nem recompensa para os participantes.

Eu, _____, estou ciente sobre as informações da pesquisa e autorizo a minha participação.

Assinatura: _____

João Pessoa, ____ de _____ de 2016.