

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO - ENSINO E FORMAÇÃO DE
PROFESSORES**

**PROFESSOR PESQUISADOR/ REFLEXIVO:
O olhar de tutores da Educação a Distância**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito parcial para obtenção do título de Mestrado em Educação.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Terezinha Maria Cardoso

ADRIANA FÁTIMA MENEGHETTI

FLORIANÓPOLIS, DEZEMBRO DE 2004

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

PROFESSOR PESQUISADOR/REFLEXIVO: o olhar de tutores da Educação a Distância

**Dissertação submetida ao Colegiado do
Curso de Pós-graduação em Educação do
Centro de Ciências da Educação em
cumprimento parcial para a obtenção do
título de Mestre em Educação**

Prof^a Dr^a Terezinha Maria Cardoso (CED/UFSC-Orientadora)

Prof^a Dr^a Adriana Dickel (UPF-RS- Examinadora)

Prof^a Dr^a Edel Ern (CED/UFSC-Examinadora)

Prof^a Dr^a Vânia Beatriz Monteiro da Silva (CED/UFSC-Suplente)

ADRIANA FÁTIMA MENEGHETTI

FLORIANÓPOLIS/SANTA CATARINA/DEZEMBRO/2004

A meus pais por acreditarem na minha capacidade

Aos meus irmãos pelo incentivo

A Byanca minha sobrinha/filha

Ao Dani, pelo amor e carinho, pessoa com quem partilho meus sonhos

A nona Filomena que já não está conosco.

AGRADECIMENTOS

- À professora Terezinha Maria Cardoso (TMaria), pela leitura atenta, pela orientação segura, pelo carinho e incentivo, antes de mais nada uma amiga com quem pude contar nos momentos de maior dificuldade;
- A Banca examinadora, formada pelas professoras Edel Ern, Eneida Shiroma, Vânia Beatriz Monteiro da Silva e Adriana Dickel, pela leitura cuidadosa e diálogo aberto nos momentos da qualificação e defesa;
- Aos professores do Centro de Ciências da Educação pelas contribuições na construção deste trabalho;
- Aos tutores do CEAD/UEDESC pela permissão das entrevistas e contribuições para a pesquisa;
- Ao CEAD pela abertura quando do fornecimento de materiais e informações para a pesquisa;
- À CAPES pela concessão da bolsa emergencial que possibilitou a conclusão do Curso;
- Aos meus pais, Aldir e Geni, meus irmãos, Preto, Cíndia e Márcia e minha sobrinha querida Byanca, pelo incentivo e apoio, mesmo a distância;
- Ao meu amor e companheiro Daniel, que sempre “deu um jeitinho” de percorrer 800 km para me trazer o incentivo e o carinho necessários;
- Aos meus amigos Thiago e Tynny, pelas horas de estudo e entretenimento.

SUMÁRIO

RESUMO	VI
ABSTRACT	VII
CONSIDERAÇÕES INICIAIS	8
1 CURSO DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA: LÓCUS DA INVESTIGAÇÃO	13
1.1 O curso: estrutura organizacional e funcional	18
1.2 A tutoria: os sujeitos da pesquisa	23
1.3 Instrumentos de coleta de dados	26
a) A análise dos documentos	26
b) Observação	27
c) A entrevista: escolha e seleção dos depoentes	28
1.4 Análise e organização das informações	30
2 O CAMPO TEÓRICO: EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES	33
2.1 Educação a Distância	33
2.1.1 Um pouco de História	34
2.1.2 A Educação a Distância no Brasil	37
2.1.3 Buscando conceitos	44
2.2 Formação de professores	48
2.2.1 Formação de professores: o debate atual	54
2.2.2 A formação do professor pesquisador/reflexivo	57
2.2.2.1 Reflexão: gênese e crítica de um conceito	63
2.2.2.2 A pesquisa como aliada do professor	68
a) A pesquisa-ação na formação do professor pesquisador/reflexivo	72
2.2.3 Formação de professores a distância	76
3. SER PROFESSOR PESQUISADOR/REFLEXIVO: O OLHAR DA TUTORIA	84
3.1 Tutores: os sujeitos da pesquisa	87
3.2 Um trabalho árduo, porém gratificante	92
3.3 Representação sobre a formação pretendida pelo curso	101
3.4 A compreensão de pesquisa	109
3.5 Representação sobre o professor pesquisador/reflexivo	114
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS: SER PROFESSOR PESQUISADOR/REFLEXIVO NO CURSO DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA	122
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	128
ANEXOS	137

RESUMO

Este trabalho pretende compreender a construção da formação de professores pesquisadores/reflexivos no Curso de Pedagogia a Distância da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), com base nas representações que têm os tutores desse Curso. Entende-se o professor pesquisador/reflexivo como um profissional imbuído de características que fomentam a pesquisa e a reflexão, problematizando sua prática num movimento de pesquisa-ação, capaz de produzir conhecimento e teorias próprias e/ou com a colaboração de pesquisadores acadêmicos. Isso na busca de soluções para as problemáticas lançadas ao cotidiano escolar. Lança-se luz primeiramente sobre as questões do Curso de Pedagogia a Distância da UDESC, sua estrutura e funcionamento, lócus da pesquisa e da atuação dos sujeitos pesquisados, os tutores. Para tanto, uma inserção no campo teórico se faz necessária. Assim, buscou-se a história da Educação a Distância (EaD) no intuito de compreender quais conceitos de EaD que permeiam essa modalidade de educação, atualmente. Ainda procurou-se estudos que fizeram o balanço da pesquisa realizadas na e sobre a área de formação de professores: o debate que ocorre na área na atualidade e as questões políticas que a permeiam, no intento de compreender as concepções de professor pesquisador/reflexivo, de pesquisa e de pesquisa-ação. Enfim os conceitos que influenciaram a UDESC na concepção e na instalação de seu curso, no que diz respeito a pretensão de formação de professores pesquisadores/reflexivos. A metodologia utilizada neste trabalho se insere em uma perspectiva qualitativa, com dados coletados em observações e conversas informais nos encontros promovidos pelo Centro de Educação a Distância (CEAD) com os tutores da Grande Florianópolis, em entrevistas com tutores de núcleos da Grande Florianópolis, além de documentos relativos ao Curso. Com todo o material recolhido e analisado, o estudo pode destacar uma série de questões relativas ao Curso, à Educação a Distância, à formação de professores e à tutoria, que nos revelou de forma conclusiva as muitas possibilidades e limitações que se apresentam, na intenção de uma formação de professores pesquisadores/reflexivos na modalidade de Educação a Distância.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores. Professor pesquisador. Professor reflexivo. Educação a Distância. Pesquisa-ação.

ABSTRACT

This research intends to understand the construction and formation of the researcher/reflective teacher, at the Long Distance Pedagogy Course of Santa Catarina State University (UDESC), through the representation of the guardians of this course. The researcher/reflective teacher is understood as a professional who incentivates the research and the reflection, rendering problematic to his/her practice in a movement of action research, being capable of producing knowledge and his/her own theories and/or with the collaboration of academic researchers. In search of solutions to the school daily problems, first, it is intended to light up the questions about the Long Distance Pedagogy Course of UDESC, its structure and openings, locus research and acting place of the researched subjects, the guardians. However, an insertion in the theoretical area is necessary. So, the history of the Long Distance Education (LDE) was brought up with the intention of understand which concepts of LDE are presented in this kind of education nowadays. Studies which had the survey of the executed research in and about the teacher's formation area were found: the debate that happens in the area nowadays and the political questions that are presented, with the intention of understanding the researcher/reflective teacher's conceptions, the research and also the conception of action research. At last, the concepts that influenced UDESC in the conception and in the installation of this course, mainly about the aim of the researcher/reflective teacher's formation. The methodology used in this research is inserted in a qualitative perspective, with facts based on observations and informal talks at the meetings promoted by the Long Distance Education Center (LDEC), interviews with the guardians of the Centers of Florianópolis, besides documents about the course. With all this collected and analysed material, this study can highlight a serie of questions about the course, to the Long Distance Education, to the formation of teachers and guardians, which had revealed in a conclusive way lots of possibilities and limitations that are presented, with the intention of a researcher/reflective teacher's formation in form of Long Distance Education.

KEYWORDS: Teacher's formation, researcher teacher, reflective teacher, long distance education, action research.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Esta dissertação tem como objeto de estudo a formação do professor como um profissional pesquisador/reflexivo¹. Para pensar e investigar a questão anunciada foi eleito como *locus* de pesquisa o Curso de Pedagogia a Distância da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC).

O ponto de partida é a experiência vivida como professora colaboradora na função de tutora² dentro da sistemática de Educação a Distância, mais especificamente, do Curso de Pedagogia a Distância da UDESC. Durante essa experiência, críticas ao sistema de Educação a Distância motivaram a observação, o questionamento e a busca por respostas para as questões da formação profissional dos professores/alunos do referido curso. Conforme observamos nesses anos de inserção no Curso de Pedagogia a Distância, uma das reações mais comuns dos educandos e educadores, quando se referem ao sistema, é a desconfiança quanto à sua operacionalização: através de cadernos pedagógicos, com uso do computador e outros meios de comunicação, bem como sobre a indispensável presença do professor. Outro fator que despertou nossa curiosidade por esta investigação foi a leitura dos documentos oficiais do curso³, os quais enfatizam que os estudantes, pelo fato de estarem em pleno exercício da profissão docente⁴, teriam condições de ser profissionais reflexivos e pesquisadores de sua prática. Segundo esses

¹ Faço a opção por esta expressão e conceito com base em Dickel (1998) e no Grupo de Pesquisa sobre a Prática Pedagógica em Escolas de Periferia (Passo Fundo/RS).

² A discussão sobre a tutoria será realizada no capítulo três.

³ Quais sejam: Projeto de Implantação do curso junto ao MEC/SESU, Estatuto do Curso, Manuais do Estudante e do Tutor, cadernos pedagógicos das disciplinas de Didática, Prática Pedagógica/Prática de Ensino I e II, Metodologia para Iniciação a Prática da Pesquisa e Extensão I e II (CECHINEL, 2000; SILVA, 2001; SILVA e BRIGOLO, 2002; FAGHERAZZI e BUENO, 2002; SOUZA, 2002).

⁴ O Projeto do Curso de Pedagogia a Distância da UDESC foi criado para atender à demanda de professores leigos do Estado dentro do prazo instituído pela LDB/96; como critério de ingresso no curso, estes deveriam estar atuando na profissão docente.

documentos a capacidade de reflexão crítica dos professores-alunos⁵ sobre sua prática, a escola e a sociedade, possibilitaria a transformação de seu fazer docente. Podemos observar que o curso pretende formar um profissional capaz de olhar sua prática reflexivamente, trazendo para a formação do professor/aluno habilidades e competências relativas ao ensino, à pesquisa e à extensão, como se observa nos excertos que seguem:

Forma-se, assim, o profissional da educação que é ao mesmo tempo professor, pesquisador e extensionista, já que as transformações da prática docente só se efetivam na medida em que ele, a partir da ação efetiva, amplia a sua consciência sobre a sua própria prática. Dessa forma, a reflexão sistemática sobre a própria prática é o elemento constitutivo fundamental. (CECHINEL, 2000a, p. 13)

E ainda:

Nesse sentido, o Pedagogo é o profissional da educação capacitado para a prática docente reflexiva e, ainda, para assumir atitudes de produção e difusão dos conhecimentos científicos e tecnológicos, bem como assumir atividades nas áreas emergentes do campo educacional. (Idem, 2000, p. 13)

A formação para a extensão é um outro aspecto relevante no curso de pedagogia a Distância da UDESC. Essa aparece como uma forma de socialização do conhecimento, ou seja, se evidencia em função da contextualização das investigações em que o professor/aluno se envolve. Esse deve ter uma atitude de divulgação da ação, a qual não deve ser isolada, mas sim dialogada e partilhada nos saberes produzidos com a comunidade de onde a temática da pesquisa surgiu e para onde devem ser dirigidas as possíveis soluções.

Vale dizer que, por extensionista, o curso entende um professor/aluno que terá condições de criar projetos de extensão à comunidade, “consolidar em ações de ensino e difusão do conhecimento”, bem como “propor ações educativas que visem a superar a exclusão social”

⁵ A expressão professor/aluno ou aluno-professor (nesse trabalho optamos pelo uso da primeira) é utilizada dentro do Curso de Pedagogia a Distância da UDESC para referir-se aos alunos do curso que deveriam ser professores em exercício da atividade docente. Vale informar que esse critério foi observado apenas nas duas primeiras turmas (TP e T2).

(CECHINEL⁶, 2000b, p. 13-14). Consideram a extensão universitária como um processo educativo “de conotação cultural, artística e científica, que promove a integração da Universidade com a sociedade, através de atividades de ensino e pesquisa desenvolvidas no âmbito da instituição” (SILVA, 2001, p. 22). Segundo a autora, abre-se assim,

[...] novos espaços para a reflexão sobre os diversos elementos que constituem o modo de ser da profissão docente, que deve ser permeado pela pesquisa e a extensão, para que se reafirmem a ação docente reflexiva e o professor como um profissional ao mesmo tempo pesquisador e extensionista (Idem, p. 18).

Neste trabalho o aspecto da extensão não será focado, muito embora reconheçamos que a formação do professor pesquisador esteja embasada na metodologia da pesquisa-ação, a qual une os princípios da extensão e da pesquisa. Souza (2002), no Caderno Pedagógico de Prática Pedagógica/Prática de Ensino II, sugere a adoção da metodologia da pesquisa-ação para a organização da prática docente e o desenvolvimento das práticas investigativas realizadas na escola ou em espaços alternativos.

A metodologia da pesquisa-ação consiste em integrar pesquisa e ação em um processo no qual todos os sujeitos implicados participam, problematizando a prática, intervindo, buscando e experimentando soluções num movimento de transformação (Idem, p. 20).

Assim, partindo tanto de leituras como de observações empíricas enquanto profissional inserida no Curso, voltamos nosso olhar e nossas preocupações para a análise desse curso no que diz respeito à formação de um professor que reflita e pesquise sua prática cotidiana na escola e na sala de aula. Neste intento, a pesquisa que originou este trabalho se propôs a compreender como se dá (se é que ocorre) o processo de construção da formação do professor reflexivo e do

⁶ José Carlos Cechinel foi um dos principais articuladores na criação do Centro de Educação a Distância (CEAD), sendo coordenador geral e, posteriormente, nos anos de 2000 a 2003, assumindo a direção da Universidade como Reitor *pro-tempore*. Atualmente, ele é diretor da Faculdade de Educação da UDESC/FAED, seu local de origem.

professor pesquisador no curso de Pedagogia a Distância da UDESC, a partir das representações que dela têm os tutores desse Curso. Para atingir este objetivo buscaremos conhecer: a estrutura e funcionamento do curso de Pedagogia a Distância da UDESC; como os tutores percebem suas atribuições; as representações que os tutores têm da formação pretendida; como os tutores representam a formação de professores reflexivos e pesquisadores e se suas representações se conformam às intenções explicitadas nos documentos do Curso.

A perspectiva de formação de professor que pesquisa e reflete na e sobre a sua prática é o que nos mobiliza nesse trabalho. Ela está incrustada nas pretensões de formação de professores do Curso de Pedagogia a Distância da UDESC e, além disso, é um conceito que vem se mantendo nas tendências para a formação de professores, uma tendência que busca se afastar da perspectiva da racionalidade técnica⁷ na qual o professor é somente reprodutor do conhecimento.

É nossa hipótese que formação do professor reflexivo e pesquisador só pode ocorrer se a eles, professores/alunos, forem dadas possibilidades de ter experiências práticas e com uma certa continuidade, tendo em vista que é a partir das reflexões sobre a sua prática que isso pode ocorrer. Na Educação a Distância (doravante EaD), existem grandes possibilidade de tal formação se concretizar, pois a grande maioria dos seus alunos estão em exercício do trabalho docente e possuem muitos anos de experiência prática. E, conforme sublinha Nóvoa (1992), a experiência docente, acompanhada do uso de registro das práticas e das narrativas da vida acadêmica e profissional, pode contribuir à sua formação como um professor reflexivo e pesquisador, bem como oportunizar-lhe a construção de autonomia de pensamento, proporcionando passar de reprodutor à produtor/pesquisador de conhecimento sobre sua prática. Assim, o desenvolvimento dessa perspectiva de formação só pode ocorrer se, além do exercício

⁷ A perspectiva da Racionalidade Técnica é conhecida no Brasil, como Tecnicismo. Cf. SAVIANI (1983).

docente, os professores/alunos do curso tiverem apoio tutorial que oriente nessa direção nas dimensões pessoal, profissional e institucional. Ou seja, a formação do professor reflexivo e pesquisador depende, principalmente, das especificidades do tutor, sujeito deste trabalho.

É importante ressaltar que utilizamos a expressão “professor pesquisador/reflexivo” com base na formulação proposta por Dickel (1998, p. 42) de que “é critério a defesa da formação de um professor reflexivo, para nós, um professor pesquisador”, numa alusão de que, necessariamente para ser pesquisador, o professor tem de ser um profissional reflexivo de sua prática.

No capítulo que segue, apresentaremos o *locus*, os sujeitos e os diferentes instrumentos da pesquisa que originou esta dissertação, como também a maneira que nos a propusemos apresentar este trabalho.

1. O CURSO DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA: *LOCUS* DA INVESTIGAÇÃO

A UDESC, denominada Fundação Universidade do Estado de Santa Catarina, tem sua sede à Av. Madre Benvenuta, 499, no bairro do Itacorubi, em Florianópolis, capital do Estado de Santa Catarina. É uma instituição mantida pelo Governo Estadual e oferece ensino gratuito em nível superior. Sua história se inicia com a Faculdade de Educação, criada em 1963, na cidade de Florianópolis. Posteriormente integram-se a ela outras instituições, como a Escola Superior de Administração e Gerência, em Florianópolis e a Faculdade de Engenharia Civil, em Joinville. Estas escolas foram incorporadas à Universidade em 20 de maio de 1965, momento em que a mesma se encontrava em processo de reconhecimento.

O Centro de Ciências da Educação da UDESC teve origem com a Faculdade de Educação, em 1963, que respondia pelo Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais e pelo Curso de Pedagogia. Em 1974, foi criado o Curso de Estudos Sociais, que deu origem aos cursos de Licenciatura em História e Geografia. São também deste período os cursos de Biblioteconomia e Educação Artística.

Em 1998, o Centro de Ciências da Educação cria o Núcleo de Educação a Distância (NEAD), o qual estrutura o Projeto do Curso de Pedagogia a Distância, apresentado pela UDESC ao MEC (Processo SESU/MEC 23000.003949.98-17 de 04/05/98). A Universidade toma, assim, a iniciativa de propor um curso em nível de graduação, na modalidade a distância, para formar recursos humanos para o setor educacional. O excerto que segue indica as metas propostas pelo projeto do curso:

[...] não apenas satisfazer esta demanda da comunidade, mas, principalmente oferecer através desta metodologia, um ensino comprometido com a transformação da realidade educativa e comprometido com uma educação de

qualidade, usando os recursos oferecidos hoje pela tecnologia, para alcançar o aluno impossibilitado de freqüentar a universidade, no local onde desenvolve seu trabalho. (UDESC, 1998, p. 1)

A UDESC, em 1999, implanta o Curso de Pedagogia a Distância com habilitação em Séries Iniciais e/ou Educação Infantil. Inicia com um projeto piloto que atenderia a cerca de 250 alunos, em 12 turmas nos 14 municípios da Grande Florianópolis⁸. Em outubro de 2003, o projeto piloto completou a formação dessas turmas, sendo que, do número inicial de professores/alunos, formaram-se 217 estudantes.

Com o desenrolar da experiência da Turma Piloto (TP), considerada positiva pelos gestores do Curso⁹, nos anos posteriores, em 2000 e 2001, a instituição abre novas turmas, Turma 2 (T2) e Turma 3 (T3). A extensão do Curso de Pedagogia a Distância aos diversos municípios do Estado de Santa Catarina deu-se por meio de convênios¹⁰ com as prefeituras municipais, órgãos públicos estaduais e outras entidades. Nesses convênios, a UDESC é responsável pela assistência técnico-pedagógica ao Curso e os demais parceiros assumem outros encargos, dependendo dos interesses específicos de cada entidade. Dessa forma, o Curso de Pedagogia a Distância foi implantado e se encontra hoje, atuando em 155 municípios do Estado e atendendo a

⁸ Fazem parte da Região da Grande Florianópolis os municípios de Anitápolis, Águas Mornas, Antônio Carlos Angelina, Canelinha, Sto Amaro da Imperatriz, Rancho Queimado, São José, Palhoça, Biguaçu, Governador Celso Ramos, Paulo Lopes, São Pedro de Alcântara e Florianópolis.

⁹ O Centro de Educação a Distância (CEAD) realizou nos anos de 2001 e 2002 a pesquisa “Avaliação diagnóstica do processo de Implementação do Curso de Pedagogia – Habilitação Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil na Modalidade a Distância”, com a preocupação de investigar os vários aspectos da formação da Turma Piloto. Para ver os Relatórios Parciais, da pesquisa acessar o site www.virtual.udesc.br/pesquisa.

¹⁰ Conforme prevê o Estatuto da Universidade no item V do artigo 8º, os acordos e convênios constituem recursos financeiros da instituição e, no caso da educação a distância, seriam uma das fontes de sustentação financeira, já que a UDESC não prevê em seu orçamento recursos para esta modalidade, para a implementar e manter o curso proposto nos diversos municípios, instituições de ensino privado e outras instituições devidamente regulamentadas e que possuam vínculo com o governo de Santa Catarina. Por estes convênios os alunos pagariam determinado valor (dependendo do número de alunos de cada município ou instituição, o valor da mensalidade poderia variar de R\$ 80,00 a R\$ 120,00) ao município ou instituição que, pelo contrato, repassaria o valor à UDESC.

13.156 alunos¹¹. Com as novas turmas a Universidade passa a atingir quase que integralmente o Estado de Santa Catarina, se propondo a atingir os objetivos da Universidade e do Curso de Pedagogia a Distância, como é possível observar na citação que segue:

Deste modo, colocando-se, como universidade, na condição de co-responsável pela criação de novos mecanismos para viabilizar o desenvolvimento do Estado, tem procurado atender os interesses e as necessidades manifestadas pelas diferentes regiões na formação de quadros de pessoal técnico-científico e educacional, bem como procurado promover o acesso da população catarinense ao conhecimento científico, como forma de instrumentalizá-la para superar as desigualdades sociais, e construir uma sociedade mais justa. (UDESC, 1998, p. 4)

O objetivo e o foco principal do Curso de Pedagogia a Distância deveriam ser a formação de professores em exercício no magistério estadual e municipal, atendendo, desse modo, à exigência da nova LDB (Lei nº 9.394/96) de que todos os professores que atuam nas séries iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil deveriam ser formados em nível superior. Contudo, essa intenção presente na constituição da Turma Piloto e na T2 não se manteve na vindoura. Em 2001, quando da constituição da T3, este critério foi alterado, permitindo-se a entrada, no curso, de pessoas ligadas a outras áreas que não a educação, tais como: policiais, vendedores, donas de casa, agricultores, etc., ocorrendo, ao nosso ver, uma descaracterização do princípio a que se dispôs quando criou o Curso¹².

A preocupação da UDESC, deduzida com base nos documentos analisados, é de, além de atender aos requisitos legais que a profissão professor exige, fazer com que o Curso e os

¹¹ Os dados apresentados referem-se à pesquisa efetuada junto à secretaria acadêmica do Centro de Educação a Distância da UDESC em Florianópolis, em 08/2003.

¹² Além deste fator que caracteriza a população de estudantes do curso de Pedagogia, conforme pesquisa realizada pela Profª Drª. Sônia Mª Martins Melo sobre o perfil dos alunos, outros fatores como gênero, sexo, faixa etária, tempo de atuação na educação, área de atuação na educação, formação acadêmica, são características peculiares a esse curso e sugerem uma formação dentro de um eixo no qual o profissional trabalha a questão da teoria e prática de forma interdisciplinar. Para ver mais detalhes a respeito da pesquisa sobre “A Elaboração do Perfil do Aluno/a do Curso de Pedagogia na Modalidade a Distância” (CEAD/FAED/UDESC) acessar: www.virtual.udesc.br/pesquisa.

conteúdos trabalhados nele tenham significado para a vida do aluno dentro das condições sócio-culturais em que ele está inserido. Neste sentido, de acordo com os manuais, os recursos didáticos foram produzidos com base na realidade do aluno, dando ênfase à prática pedagógica. Este propósito pode ser observado nos objetivos gerais do Curso, quais sejam:

- Participar do esforço para a melhoria do Sistema Educacional do Estado de Santa Catarina, canalizando ações dirigidas ao magistério através da implantação de um programa dirigido à formação de professores de séries iniciais e educação infantil.
- Capacitar docentes a partir da priorização de conteúdos que auxiliem na análise e reflexão a respeito do processo educativo, tendo em vista o contexto sócio-político-econômico e cultural catarinense e brasileiro e suas transformações.
- Atender LDB que determina que os docentes da educação básica deverão ser licenciados em nível superior em curso de graduação plena. (CECHINEL, 2000, p. 9-10)

Para atingir os objetivos acima e caracterizar a modalidade de Educação a Distância, o Curso considera ser de suma importância a utilização das novas tecnologias de comunicação e informação e das redes de apoio tutorial. Assim, o Curso se organiza em momentos presenciais e a distância. Os momentos presenciais ocorrem nos encontros dos professores das disciplinas¹³ com os alunos no início de cada um dos cadernos pedagógicos e semanalmente, nos encontros dos professores/alunos com o tutor. Os estudos a distância são efetuados através de material impresso (cadernos pedagógicos das disciplinas, textos de apoio, revistas, livros), computador (internet, digitação), vídeo (pelo menos um vídeo de cada disciplina), telefone e fax, serviços de correio, rádio, televisão (teleconferências, teleaudiovideoconferência, televideoconferência e programas específicos na TVE Anhatomirim), gravador e fitas K-7, entre outros.

¹³ Na sede, em Florianópolis, há uma equipe de professores responsáveis pelas diferentes disciplinas do Curso e que prestam assessoria, por meio de encontros presenciais ou contato virtual, aos tutores e aos professores/alunos.

Conforme Weber (2002), o curso de Pedagogia a Distância é um projeto político-pedagógico sintonizado com os avanços científicos e tecnológicos, comprometido com a democratização do acesso ao ensino superior de qualidade.

Por isso, o Curso de Pedagogia na modalidade de Educação a Distância, oferecido pela UDESC é um programa comprometido com a transformação da realidade educativa e com uma educação de qualidade, mediado pelos recursos oferecidos hoje pela tecnologia, em sua diversidade. Nesse sentido, o Curso representa um esforço para a melhoria da educação, através da implantação de um programa dirigido à formação de professores que atuam nas Séries Iniciais e na Educação Infantil, de modo a contribuir para potencializar a capacidade desses profissionais na promoção e no aprimoramento constante da pedagogia desenvolvida no interior da escola (Idem, p. 41).

Em Janeiro de 2002 a Universidade Virtual Pública do Brasil (UNIREDE) realizou a avaliação do Curso de Graduação em Pedagogia a Distância da UDESC nas dimensões pedagógica, do material didático, da orientação acadêmica, das condições físicas e operacionais, da modalidade de comunicação estabelecidas e do impacto social. O parecer conclusivo da avaliação recomenda sem ressalvas o funcionamento do curso de pedagogia em questão¹⁴. Em vista disto, parece haver, pelo menos no que diz respeito às dimensões avaliadas pela UNIREDE, condições favoráveis à formação de professores, com qualidade. Contudo, essa avaliação favorável não é suficiente para que possamos afirmar que os objetivos da formação de um professor que reflete e pesquisa sua prática foi alcançada, quer na forma como indicada nos documentos oficiais apresentados, quer na formulação proposta neste trabalho.

¹⁴ O quadro resumo do parecer, bem como a justificativa da avaliação da UNIREDE, encontram-se no site www.virtual.udesc.br

1.1 O Curso: estrutura organizacional e funcional

A identificação do Curso é de Graduação em Pedagogia/Licenciatura, com habilitação em Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental e/ou Educação Infantil.

Com base nas leituras dos principais documentos (Projeto de Implantação do Curso junto ao MEC/SESU, Estatuto do Curso, Manual do Estudante, Manual do tutor) relativos ao Curso de Pedagogia a Distância, pode-se inferir que a UDESC entende que a Educação a Distância possui uma característica própria: a de ser uma modalidade semi-presencial¹⁵, uma vez que atende a uma população diferenciada que, deve ser considerada¹⁶. Neste sentido a instituição explicita em seu projeto que a Educação a Distância:

[...] possibilita a simultaneidade entre o estudo e trabalho; facilita o acesso ao ensino de uma ampla população geograficamente distante e que, portanto, se encontra impedida de freqüentar programas educacionais organizados, visando sua formação para a cidadania e a sua qualificação; possibilita, também, aos estudantes percorrerem trajetórias diferentes de estudo não apenas, porque os alunos estabelecem seus horários, mas porque podem realizar estudos diferentes dos indicados pelos professores, de acordo com seus interesses próprios. Além disso, como os estudantes não se encontram vinculados ao mesmo espaço e tempo, abrem-se espaços para estudos em grupos, formação de equipes para juntos sanarem suas dificuldades e compartilharem suas descobertas, pois, a necessidade de interação, troca e apoio mútuo se fazem presentes em sua real significação. (UDESC, 1998, p. 2)

Para facilitar a dinâmica de funcionamento, a proposta do Curso de Pedagogia a Distância prevê uma estrutura peculiar: divisão do Estado de Santa Catarina em cinco grandes regiões: Oeste, Norte, Serrana, Sul e Grande Florianópolis, cada uma delas organizada em

¹⁵ Por semi-presencial a UDESC entende que o curso proporciona momentos de interação a distância (tefeconferências, teleaudioconferências, internet, telefone, correio, etc), e de interação presenciais (encontro de professores da disciplinas com os alunos, encontros semanais dos tutores com a turma de alunos).

¹⁶ Nos referimos a uma população cujos membros moram em locais distantes das sedes das Universidades e geralmente são estudantes/trabalhadores.

núcleos menores localizados em municípios que favoreçam o acesso e que tenham infraestrutura para atender às turmas. Assim, cada núcleo pode comportar turmas compostas exclusivamente por alunos do município sede, ou turmas com estudantes dos municípios próximos, conforme prevê o convênio. Em Florianópolis, unidade central do Curso, há uma equipe de professores (o número de professores que compõem a equipe varia conforme a necessidade do CEAD) para atender às diferentes disciplinas. Cada professor tem habilitação específica na área da disciplina que ministra, contudo, normalmente, atende também disciplinas de temas transversais. Há também uma equipe de quinze(15) supervisores distribuídos em grupos de duas, três ou quatro pessoas, para atender a cada região. São professores com habilitação mínima de especialização (alguns possuem Mestrado em Educação), responsáveis também pela comunicação entre o CEAD e os tutores dos núcleos e turmas da região sob sua responsabilidade, bem como pelo repasse de materiais didáticos, notas e solução de questões administrativas. Enfim, os supervisores são responsáveis por fazer a ponte entre os tutores e alunos dos núcleos e o CEAD. Em Florianópolis encontram-se, ainda, os setores administrativos do Curso, tais como a coordenadoria, a secretaria, o apoio virtual, a correção de provas, entre outros.

As turmas são formadas por um número variável de estudantes (entre 15 e 45). Cada turma é assistida em seu núcleo por um tutor (professores/colaboradores contratado pela UDESC para a função). Os tutores, ou facilitadores, ou ainda mediadores do conhecimento, acompanham a turma durante os quatro anos do Curso, podendo ser substituídos somente em casos especiais, como licenças de saúde, afastamento voluntário, entre outras situações que vierem a ocorrer. As turmas têm um encontro semanal com o tutor, quando é realizado o estudo do caderno

pedagógico¹⁷, as discussões em grupo, a resolução das dúvidas sobre os conteúdos, bem como o repasse de informações administrativas. Os alunos podem ter também um encontro individual para discutir dúvidas e aprofundar o estudo dos conteúdos. Além disso, o tutor deve ficar à disposição do aluno para que este possa contatá-lo por telefone, fax ou *e-mail*, em caso de necessidade. A cada caderno pedagógico, as turmas têm uma aula presencial com o professor da disciplina em foco no momento. Os professores das disciplinas se deslocam até os núcleos nas várias regiões do Estado para realizar esses encontros presenciais, primeiramente com os tutores e, posteriormente com os alunos, cuja presença¹⁸ é obrigatória. Os encontros presenciais dos professores da disciplina com os professores/alunos foram suspensos em março de 2004 e substituídos por teleconferências ou teleaudiovideoconferências.

A utilização dos recursos tecnológicos da informação e comunicação, de acordo com os documentos analisados, deve ser incorporada a essa prática educacional. Esses recursos devem estar à disposição dos estudantes nos núcleos para que se comuniquem com a equipe pedagógica na sede, com os professores das disciplinas, com seu tutor e/ou para que possam fazer as pesquisas de apoio, etc. Algumas prefeituras e/ou instituições conveniadas viabilizaram condições de acesso aos meios de comunicação (computador, telefone, fax, TV, vídeo, internet, som, correios etc.); contudo, o que se observa é que a maioria dos núcleos não está equipada para prestar esse atendimento. Os alunos acabam fazendo uso somente do caderno pedagógico para seus estudos.

A carga horária do curso é de 3.210 horas/aula/atividade, correspondentes a 214 créditos. Desse total de horas, 2.565 (171 créditos – 80%) são desenvolvidas na modalidade de

¹⁷ Cada disciplina estuda um ou dois cadernos pedagógicos, conforme a carga horária da disciplina. A cada caderno pedagógico são realizados: um trabalho (individual ou em grupo), uma prova escrita, um encontro presencial com o professor da disciplina, além dos encontros semanais com o tutor e sua turma.

¹⁸ A frequência mínima é de 75% nos momentos presenciais (incluem-se aqui os encontros com o tutor coletivo ou individual e dias de prova escrita).

Educação a Distância e 645 (43 créditos – 20%) são reservados para encontros presenciais. A organização curricular está constituída de:

- a) Núcleo de Conteúdos Básicos (2040 horas), com três eixos, enfoca o contexto histórico e sociocultural (660 h), o contexto da educação básica (885 h) e o contexto do exercício profissional (495 h);
- b) Núcleo de Conteúdos de aprofundamento e atuação profissional (1.170 horas), com dois eixos, enfoca conteúdos da formação priorizada (525 h), Estudos Independentes¹⁹ e Trabalho de Conclusão de Curso (645 h).

Analisando a grade curricular²⁰ (CECHINEL, 2000a), pode-se observar que no primeiro e segundo anos do Curso são enfatizadas as disciplinas de Prática Pedagógica/Prática de Ensino e de Metodologia para a Iniciação à Pesquisa e à Extensão, ambas inseridas no contexto do exercício docente com o objetivo de integração do aluno com a realidade social, econômica e profissional na área da educação. No terceiro e quarto anos do Curso, as disciplinas estão organizadas para atender à prática docente nas Séries Iniciais ou na Educação Infantil, conforme opção feita pelo aluno. Nessa etapa, ocorre o estágio supervisionado ou prática de ensino, a qual é supervisionada pelo tutor e/ou professor da disciplina no local de atuação do aluno e através de trabalhos de pesquisa e extensão.

A avaliação da aprendizagem do aluno é expressa em nota em números inteiros e/ou meios, exceto as decorrentes das médias de cada disciplina. A avaliação se efetiva por meio dos seguintes instrumentos: prova escrita de caráter individual e presencial com peso quatro; trabalho

¹⁹ Os Estudos Independentes referem-se a horas de cursos de aperfeiçoamento na área da educação que deverão ser realizadas pelos estudantes ao longo do curso. Esses estudos deverão completar um total de 465 horas e são realizados de forma autônoma pelo estudante.

²⁰ ANEXO II.

individual e/ou em grupo com peso três; relatório do tutor acerca do aproveitamento do aluno (participação, envolvimento, aquisição de habilidades práticas, auto-avaliação) com peso três.

O aluno deve obter nota cinco na prova escrita, independente das notas do trabalho e do relatório do tutor. Se isso não ocorrer, há ainda outras duas chances de recuperação. A média final ou parcial incorpora as notas do tutor, do trabalho e da prova, e deve ser igual ou superior a seis; caso não obtenha esta média, o professor/aluno submete-se a um Plano de Recuperação de Estudos, elaborado pelo professor da disciplina na qual não obteve êxito. Caso esses números não sejam alcançados, o aluno é reprovado na disciplina e posteriormente poderá cursá-la quando do oferecimento de Disciplinas Pendentes²¹. O tutor é quem efetiva a matrícula do aluno com a pendência. Em caso de reprovação²², o aluno tem direito a uma recuperação, se a reprovação persistir, poderá realizar uma nova matrícula quando a disciplina pendente for novamente oferecida (o aluno poderá ser matriculado quantas vezes for necessário, ou enquanto a disciplina for oferecida).

A frequência mínima do aluno em cada disciplina do Curso deverá ser de 75% (setenta e cinco por cento) nos momentos presenciais, que são propostos da seguinte forma: encontro com o professor da disciplina; realização da avaliação escrita; encontros semanais, coletivos ou individuais, com o tutor.

²¹ Disciplinas Pendentes são disciplinas oferecidas paralelamente à que estiver em curso, para os alunos que foram reprovados. Nos períodos em que são oferecidas as Disciplinas Pendentes, o tutor deve proceder a matrícula do aluno com a pendência e este será novamente avaliado em prova escrita, trabalho e nota do tutor; se ainda não for aprovado, terá direito a nova recuperação de disciplina pendente.

²² Vale ressaltar que o CEAD não levantou, até o momento, dados a respeito dos índices de reprovação do Curso.

1.2 A Tutoria: os sujeitos da pesquisa

Segundo Aretio (1987), a Educação a Distância cobre todos os níveis de ensino. Os estudantes dessa sistemática não se encontram sob o constante assessoramento dos professores presentes em sala de aula, mas, sem dúvida, se beneficiam de toda uma organização tutorial.

O Curso de Pedagogia a Distância da UDESC é considerado, conforme os documentos analisados, uma instituição que abarca tanto a formação inicial como continuada, em serviço. Formação inicial por se tratar de um curso de graduação em nível superior. Formação continuada, em serviço, em vista da característica do Curso, cujo critério de ingresso ao aluno é ser professor leigo ou com formação em nível médio, em pleno exercício da docência. Neste curso o papel exercido pelo tutor²³ é imprescindível para favorecer processo de ensino-aprendizagem, incorpora aspectos como: o estudo do caderno, correção das tarefas e trabalhos solicitados pelo CEAD; encaminhamento do trabalho burocrático de sua turma (ofícios, transferências, desistências, trancamentos etc.); organização e preparação dos alunos e do ambiente para os encontros presenciais com o professor da disciplina; avaliação do desempenho, da participação e da evolução dos alunos durante o estudo do caderno; atendimento e resolução, segundo critérios estabelecidos pelo CEAD, dos problemas que acontecem no seu núcleo. Enfim, o tutor é um dos principais responsáveis para que sua turma esteja motivada e organizada para os estudos.

Para cumprir esse papel o tutor precisa, de acordo com Cechinel (2000, p. 12), desenvolver competências como a capacidade de “mediar a interação entre o aluno e o objeto do conhecimento”. Tal mediação é feita a partir do estímulo ao “pensamento crítico, a reflexão, o

²³ O tutor, é um professor com licenciatura plena em disciplina da área da educação, que tem a função de orientar, facilitar, mediar e avaliar o processo de ensino-aprendizagem dos professores/alunos.

livre debate, o questionamento e a leitura crítica da realidade” (Idem, p.12) com o objetivo de levar o aluno a buscar soluções e respostas às problemáticas que emergirem de sua prática pedagógica no decorrer dos estudos. Uma outra competência diz respeito a acompanhar o desempenho do aluno e orientá-lo na construção de habilidades que favoreçam o trabalho em equipe e a autonomia, condição necessária ao sucesso da formação, uma vez que a maior parte do trabalho é realizada solitariamente pelo aluno. O tutor deverá, por fim, ser capaz de promover um “clima de confiança e respeito entre os alunos” (Idem, p. 12) e incentivar o desenvolvimento de valores como “solidariedade, cooperação, ajuda mútua” (Idem, p. 13).

Portanto, segundo o autor acima citado, constituem-se funções básicas do tutor atuar como facilitador e mediador da aprendizagem, motivador, orientador e avaliador do professor/aluno. O autor entende que o profissional facilitador e mediador da aprendizagem deve, entre outras atribuições,

[...] familiarizar o aluno com a metodologia e com o material didático; orientar o aluno no desenvolvimento de habilidades e competências; auxiliar no planejamento (ritmo e intensidade) do seu trabalho; ajudar o aluno a superar dificuldades; orientá-lo na resolução de dúvidas e na realização de consultas individualmente ou em grupo; aplicar as avaliações e proceder a essas avaliações, conforme o caso, juntamente com os professores das disciplinas; proporcionar ao aluno recursos suplementares ao material didático. (Idem, 2000, p.15)

Cechinel (op. Cit; p. 15) sublinha que a motivação, como fator que regula a vontade pessoal do aluno, “está determinada pelos êxitos ou fracassos anteriores e pelas expectativas de êxitos ou fracassos presentes ou futuros”; o tutor deve, então, desenvolver uma “relação comunicativa” com o aluno para incentivá-lo a prosseguir, muito embora haja alguns entraves no decorrer dos estudos. Como *orientador* da aprendizagem, o tutor desempenha tarefas distintas do professor convencional, não lhe cabendo a tarefa de transmitir conteúdos, mas a de reforçar o

processo de auto-aprendizagem indicando ao professor/aluno possíveis caminhos para que ele alcance os objetivos, assessorando e ajudando na resolução de problemas de aprendizagem e, muitas vezes, até pessoais, numa relação de confiança. Ele não é professor de nenhuma disciplina específica, portanto não ministra aulas, antes cria situações favoráveis para que o aluno possa construir sua aprendizagem de forma autônoma. Esse objetivo deve ser perseguido pelo tutor sempre levando em consideração as orientações dos professores das disciplinas (CECHINEL, 2000b).

No processo de avaliação do aluno o tutor tem função primordial, uma vez que é ele quem o acompanhará, permanentemente, durante os quatro anos de curso. Além de acompanhar o desempenho do aluno, o tutor tem a “responsabilidade de avaliar o Curso quanto à metodologia, aos recursos instrucionais, aos encontros presenciais com os professores das disciplinas e quanto às demais atividades a serem desenvolvidas sob a responsabilidade do CEAD” (Idem, p.17).

Nesse contexto, o CEAD define a tutoria como

[...] um conjunto de ações educativas de apoio e de orientação aos alunos, não apenas de caráter acadêmico, mas também de caráter pessoal, desenvolvidas individualmente ou em grupo por um educador, com o objetivo de ajudar os alunos a se apropriarem do conhecimento sistematicamente organizado e a desenvolverem a interação e a autonomia na aprendizagem (Idem, p.12).

O processo de seleção de tutores para o trabalho na Pedagogia a Distância da UDESC tem como critério prova de títulos (no mínimo curso de Licenciatura Plena na área da educação), prova escrita e entrevista. Além disso, o candidato a tutor precisa ter disponibilidade para realizar estudos do material didático, residir ou ter condições de deslocamento até o município sede do núcleo de apoio e participar de encontros e reuniões de estudo e aperfeiçoamento do projeto do curso. Os tutores são contratados com uma carga horária máxima de vinte horas/aula semanais, se atender à duas turmas e dez horas semanais, se atender a uma turma.

Uma vez apresentados o *locus* e os sujeitos da pesquisa que originou este trabalho, passaremos a apresentar as técnicas e instrumentos utilizados para coligir os dados cuja análise será apresentada no capítulo 3.

1.3 Instrumentos de coleta de dados

No processo de coleta de informações para esta pesquisa, foi preocupação constante a observância do distanciamento e estranhamento, necessários à objetividade e tão caros ao processo de investigação. Isso porque, no caso deste trabalho, a relação do pesquisador com o objeto (sujeito) pesquisado foi intrínseca, pois, como tutora, estive todo o tempo inserida no processo, uma vez que não é possível o afastamento remunerado de cargo. Portanto, a coleta dos dados se deu permeada pela subjetividade de alguém que, por mais que exercitasse o estranhamento, não pode negar a condição de familiaridade com seu objeto de estudo.

a) A análise de documentos

A pesquisa documental consistiu no levantamento e análise dos seguintes materiais: Projeto de Implantação do Curso junto ao MEC/SESU, Estatuto do Curso, Manual do Estudante, Manual do Tutor, cadernos pedagógicos das disciplinas de Didática, Prática pedagógica/Prática de Ensino e Metodologia para a Iniciação a prática da pesquisa e extensão I e II. A escolha dos

documentos citados se deu por entendermos ser esses os mais relevantes para o entendimento da proposta e da concepção em que o Curso de Pedagogia a Distância está alicerçado. A leitura e análise desses documentos foram importantes etapas para a compreensão do processo de construção do curso pesquisado. Realizamos leitura atenta dos documentos, a partir da qual destacamos as questões que poderiam auxiliar na resolução da problemática colocada neste trabalho, buscando compreender desde a estrutura da Universidade e do Curso até os objetivos fim que o Curso de Pedagogia pretende.

b) A observação

Outro instrumento utilizado neste trabalho foi a *observação participante*. Essa técnica se justifica pelo envolvimento do observador na situação estudada: muito embora o exercício de estranhamento tenha sido efetivado, ele está permeado de subjetividades que devem ser consideradas. Nossa inserção no curso possibilitou a observação dos vários momentos de encontros (reuniões de tutores durante o ano de 2003, o contato direto com a supervisão da Grande Florianópolis, as aulas semanais com os professores/alunos, o dia-a-dia do núcleo Deodoro²⁴, entre outros) e das relações existentes entre tutores e professores/alunos, outros tutores, e a supervisão, bem como entre os próprios professores/alunos no processo de ensino-aprendizagem do Curso. Com essa técnica, o contato direto com o fenômeno leva a observações que são apresentadas ao longo do texto, sobre a realidade dos sujeitos pesquisados dentro do seu próprio contexto e, dessa forma, pode o analista captar uma série de informações e situações que não poderiam ser obtidas somente através de perguntas em entrevistas. Nesse processo o

²⁴ O núcleo Deodoro, localizado em Florianópolis, comporta: 12 turmas da T2 e 13 turmas da T3.

pesquisador pode, ao mesmo tempo, modificar e ser modificado pelo contexto do qual participa (NETO, 2000).

c) A entrevista: escolha e seleção dos depoentes

A entrevista, conforme Neto (2000), é o procedimento mais usual para o trabalho de campo. Ela busca obter informações a partir da fala dos atores, portanto não é uma conversa despreziosa nem neutra: busca uma situação de interação com os sujeitos-objeto da pesquisa para levantar informações que adquiram sentido dentro do contexto para o qual vai se dirigir a investigação. Sobre isso, Brandão (2002, p. 40) argumenta que “entrevista é trabalho”, e “nada tem a ver com uma conversa”, pois exige uma atenção permanente do pesquisador aos seus objetivos, analisando o que é dito e refletindo sobre a forma e o conteúdo da fala do sujeito entrevistado, “os encadeamentos, as indecisões, contradições, as expressões e gestos...”

As entrevistas realizadas nesta pesquisa são do tipo *semi-estruturadas*, porque obedeceram a um esquema flexível de temas a serem abordados pelos informantes e do tipo *semi-diretivas*, porque os entrevistados puderam discorrer livremente sobre a temática proposta optando, por vezes, por caminhos e desvios no seu raciocínio e argumentação. Nesse tipo de entrevista, o pesquisador pode intervir sempre que sentir necessidade de maiores esclarecimentos, sem no entanto descuidar-se do tempo, de modo a evitar que o processo se torne sem direção, moroso. O ideal é criar uma situação de interação com os sujeitos pesquisados, na qual a informação transmitida adquira sentido dentro do contexto de sua produção. É necessário cuidado

para respeitar o universo do informante, estimulando o fluxo natural de informações na condução da entrevista, tornando-se esta um momento prazeroso, de aprendizado, tanto para a pesquisadora como para o entrevistado.

A escolha dos tutores como sujeitos informantes se deu por constituírem o segmento que estabelece o maior contato com os alunos, e por acreditarmos que suas ações implicam diretamente na formação dos professores/alunos, portanto estaremos olhando a formação dos professores/alunos do Curso a partir da tutoria. A partir dessa escolha, o campo de abrangência da investigação foi limitado aos tutores das Turmas Piloto e T2, dos núcleos da Grande Florianópolis. Com relação às turmas, a escolha pela Piloto e pela T2 se deu por serem turmas nas quais foi mantido o critério de ingresso de alunos em exercício da função de professor (leigo ou com formação em nível médio). Ainda, no caso da Turma Piloto, apostamos na possibilidade de os tutores dessa turma terem uma reflexão mais abrangente sobre o alcance da formação por ele pretendida, em função de já terem concluído o curso em outubro de 2003. Por fim, a Grande Florianópolis foi escolhida em função de ser a região de abrangência da Turma Piloto.

Conforme nossa delimitação, a população pesquisada ficou assim representada: de um total de 12 tutores da Turma Piloto (TP) foram entrevistados 3 tutores; de um total de 25 tutores da Turma 2 (T2) foram entrevistados 8, sendo que desses dois tutores atuaram também na TP. A amostra foi definida não por critério numérico específico, mas por uma seleção na qual consideramos as questões de acessibilidade e vinculação significativa dos sujeitos pesquisados. A identidade dos entrevistados foi ocultada sendo seus nomes substituídos por de espécies de flores (Hortênciã, Camélia, Violeta, Rosa, Margarida, Dália, Jasmim, Lírio, Angélica, Íris e Gardênia).

Por fim, cabe ressaltar que, no encaminhamento desta pesquisa, a entrevista foi instrumento primordial para a obtenção das representações dos tutores, uma vez que entendemos que a representação é uma imagem que fazemos da realidade: de tempos, lugares, pessoas, práticas, coisas e eventos. Reportamo-nos a Brandão (2002, p.40) que sublinha “sempre que estivermos numa situação de entrevista estaremos lidando com representações sociais”. E, ainda:

No momento em que a percepção social transita pela consciência individual, ela passa por uma triagem, é modelada e reelaborada, segundo valores do entrevistado (subjetividade), reinscrevendo-se, ao mesmo tempo, no social, em virtude da situação de interação com o pesquisador e da experiência empírica de rememorar. A mobilização da subjetividade na construção de representações sociais, portanto não se opõe à objetividade ou à “realidade”, mas é um momento da construção da realidade; as práticas sociais estão permanentemente conectadas e impregnadas pelas representações, donde a sua importância no estudo das práticas sociais que configuram, por exemplo, as relações entre famílias e escolas. (Idem, p. 41)

Nesse sentido, entendemos que nos relatos produzidos pelos tutores na situação de entrevista, isto é, nas representações trazidas à cena e capturadas pela fita magnética, encontraremos farto material para compreender a realidade da formação do professor pesquisador/reflexivo pelo Curso de Pedagogia a Distância da UDESC.

1.4 Análise e organização das informações

Após terem sido transcritas as entrevistas, demos início à leitura e categorização das mesmas, de acordo com os objetivos propostos para este trabalho. Isso feito, as categorias foram organizadas e analisadas, buscando-se compreender o processo de construção do professor pesquisador/reflexivo dentro do Curso de Pedagogia a Distância da UDESC, com base nas

representações que os tutores têm dos seguintes aspectos: a estrutura e funcionamento do Curso; o tipo de formação pretendida e desenvolvida pelo Curso; seu conceito sobre pesquisa; o que entendem por formar professores pesquisadores/reflexivos; e como percebem as suas atribuições e a importância delas dentro do Curso.

Com isso, a primeira estrutura de organização do estudo foi realizada, dividindo-se os dados coletados por grupos de categorias, procurando-se obedecer ao objetivo principal, qual seja, compreender como se efetiva a formação de professores pesquisadores/reflexivos proposto pelo Curso de Pedagogia a Distância da UDESC.

No capítulo introdutório, contextualizamos e justificamos o tema escolhido, apontando os elementos que nos incitaram a buscar respostas, os objetivos e as hipóteses da pesquisa. Na sequência, debruçamo-nos sobre o *locus* da pesquisa, analisando a estrutura e funcionamento do Curso de Pedagogia a Distância da UDESC com uma descrição de toda a proposta do Curso, seus recursos didáticos, humanos, tecnológicos e sua utilização, destacando os tutores como sujeitos da pesquisa. Posteriormente apresentamos os procedimentos metodológicos e instrumentos utilizados para a coleta de dados.

No segundo capítulo, adentramos no campo teórico, das áreas da EaD e da Formação de Professores. Preocupamo-nos em trazer à luz um pouco da história da Educação a Distância, assim como o amparo que legaliza e orienta essa modalidade, trazendo os conceitos que permeiam essa modalidade de educação na atualidade e a sua aplicação nos programas de formação de professores. Ainda nesse capítulo encontram-se os resultados da busca por estudos que fizeram o balanço de pesquisas realizadas na e sobre a área de formação de professores: o debate que ocorre na área atualmente e as questões políticas que a norteiam, no intento de compreender as concepções de professor pesquisador/reflexivo, de pesquisa e de pesquisa-ação.

Logo após buscamos as referências para o estudo da formação do professor pesquisador/reflexivo, sua gênese e crítica, apontando os caminhos percorridos por essa concepção de formação e elegendo o enfoque que nos orientará neste trabalho.

O terceiro capítulo trata dos resultados da pesquisa, que consistem na análise e descrição das entrevistas com os tutores. Procuramos entender quem são esses sujeitos e como representam a si mesmo, como vêem suas atribuições. Prosseguimos com a análise buscando desvelar como os tutores representam o professor pesquisador/reflexivo, como percebem a formação que é pretendida pelo Curso e qual é a sua compreensão de pesquisa. Finalmente focamos elementos que nos ajudam a desvelar se e como ocorre a formação do professor pesquisador/reflexivo dentro do curso de Pedagogia a Distância da UDESC.

Por fim, nas Considerações Finais, buscamos responder aos objetivos que foram propostos para este trabalho e oferecer sugestões para o prosseguimento de pesquisas nesse campo.

2. O CAMPO TEÓRICO: EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Fazemos neste capítulo o levantamento e a análise do quadro teórico das áreas de Educação a Distância (EaD) e de formação de professores. Consiste numa reflexão acerca dos fundamentos teóricos-filosóficos que nos influenciaram, bem como um balanço crítico da bibliografia diretamente relacionada com a pesquisa. A nossa inserção profissional no Curso de Pedagogia a Distância da UDESC vem nos desafiando a acompanhar a produção teórica na área para desenvolver a pesquisa com objetividade e qualidade.

2.1 Educação a Distância

A produção e publicação de trabalhos de pesquisa²⁵ na área da Educação a Distância, voltados à sua prática, à avaliação da formação oferecida e ao trabalho de tutoria nessa sistemática tem sido muito restrita. A maioria dos artigos encontrados se voltam ao estudo, principalmente, dos programas de educação continuada e de pós-graduação a distância, e tendem a avaliar uma ou outra experiência pontual de cursos, quer seja de disciplinas, de um programa ou

²⁵ Aqui me refiro principalmente às dissertações produzidas no âmbito do PPGE/CED/UFSC e aos periódicos: Educação e Sociedade, Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Caderno de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas, Revista Brasileira de Educação, Revista Tecnologia Educacional, Em Aberto, Revista da Faculdade de Educação/Universidade de São Paulo. Refiro-me também aos *sites* da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), da Associação Brasileira de Tecnologia (ABT) e outros.

de uma proposta específica de formação. A grande maioria versa sobre os usos das novas tecnologias de comunicação e informação nos cursos de EaD, estabelecendo uma avaliação positiva ou negativa delas. As publicações mais importantes encontram-se, principalmente, em artigos de revistas e periódicos de circulação nacional (destaca-se aqui a Revista Tecnologia Educacional com importantes trabalhos na área).

Na revisão de literatura sobre a temática da Educação a Distância, pudemos observar diversos temas possíveis de serem pesquisados, tais como: os usos das Novas Tecnologias de Comunicação e Informação (NTIC) na EaD; a formação dos professores sob a influência das NTIC; as interações professor/aluno, aluno/aluno, alunos/tutores, alunos/recursos didáticos e tecnológicos; o tempo de estudo dos cadernos pedagógicos e/ou as leituras alternativas feitas pelos alunos; o currículo orientador dos cursos de Educação a Distância, entre outros. Esses temas, fundamentais para a área, serão, neste trabalho, abordados de modo complementar. Observamos ainda que o estudo da formação do professor na modalidade a distância, sob a ótica do tutor, não aparece na relação acima, o que evidencia a relevância do estudo que ora apresentamos.

2.1.1 Um pouco de História

No decorrer de sua história, a educação deparou-se com inúmeros desafios, muitos deles superados, outros relegados ao esquecimento pelo seu fracasso, enfim, a educação sempre teve esse caráter de enfrentamento. Hoje, coloca-se a ela o desafio da Educação a Distância, encarada por muitos com ceticismo em relação à sua forma de aplicação, por cadernos pedagógicos e uso

das Novas Tecnologias de Comunicação e Informação (NTIC) e, no caso da formação docente, pela possível formação acrítica dos professores, conforme pudemos observar nos estudos de Bordenave (1988), Leobons (1989), Neto (1991), Nunes (1992). É importante observar que a história da Educação a Distância sempre esteve ligada à formação profissional, com uma perspectiva claramente instrumental de capacitação e domínio de habilidades para o mercado de trabalho (BARROS, 1992).

A ação educativa com o intuito de promover a capacitação profissional através da comunicação a distância, ou seja, entre pessoas que se encontram em diferentes espaços físicos, remonta do século XVII. Acreditamos ser necessário rever, ainda que rapidamente, o roteiro histórico da Educação a Distância no mundo e no Brasil, para assim ter maior clareza da situação dessa modalidade nos dias de hoje. Para isso, iremos nos utilizar das pesquisas realizadas sobre o processo histórico da Educação a Distância (ALVES, 1994; LITWIN, 2001; NETO, 1996; SARAIVA, 1996; LITWIN, 2001).

Em 1728, a Gazeta de Boston publicava o anúncio do professor de taquigrafia, Cauleb Phillips, que oferecia seus serviços por correspondência: “Toda pessoa da região, desejosa de aprender esta arte, pode receber em sua casa várias lições semanalmente e ser perfeitamente instruída, como as pessoas que vivem em Boston”. (NETO, apud SARAIVA, 1996, p.18). Na Suécia, em 1833, registra-se a primeira experiência com o ensino por correspondência do curso de contabilidade. Na Inglaterra, oferece-se curso de taquigrafia em 1840 e, em 1843, surge a Phonographic Corresponding Society (ALVES, 1994, p. 9).

A institucionalização da Educação a Distância se dá na metade do século XIX, em instituições particulares nos Estados Unidos e na Europa. Assim, em 1856, na Alemanha, criou-se o primeiro instituto de ensino de línguas por correspondência; em 1874, a Illinois Wesleyan

University inicia o ensino por correspondência, sendo a primeira Universidade Aberta²⁶ do mundo; em 1892, a Universidade de Chicago cria a divisão de ensino por correspondência para preparar docentes das escolas dominicais; em 1894/95, na Universidade de Oxford, iniciam-se os cursos da Wolsey Hall com o Certificated Teacher's Examination; em 1898, na Suécia, o Instituto Hermond ministra cursos de línguas estrangeiras e cursos comerciais por correspondência.

Em princípios do século XX outras instituições incorporaram a Educação a Distância. Em 1930, existiam 39 universidades norte-americanas oferecendo cursos a distância (LITWIN, 2001, p.15). A partir das décadas de 60 e 70 essa modalidade de educação tomou novo impulso com a criação das megauniversidades, ou seja, instituições de ensino a distância que atendem a mais de 100 mil alunos. Essas universidades utilizaram-se das tecnologias mais modernas para o ensino, o que veio a possibilitar a superação de alguns preconceitos, produzindo uma revolução no ensino de seus países. Segundo Souza (1996), com dados de 1995, havia 10 megauniversidades no mundo: a Centre Nationale de Enseignement a Distance, criada na França em 1939, com 184 mil alunos; a Open University, criada na Grã-Bretanha em 1969, com 200 mil alunos; a Universidad Nacional de Educación a Distancia, criada na Espanha em 1972, com 110 mil alunos; a Sukhothai Thamnathirat Open University, criada na Tailândia em 1972, com 300 mil alunos; a University of South África, criada na África o Sul em 1973, com 130 mil alunos; a China TV University System, criada na China em 1979, com 530 mil alunos; a Korea National Open University, criada na Coréia em 1982, com 192 mil alunos; a Anadolu University, criada na Turquia em 1982, com 567 mil alunos; a Universitas Terbuka, criada na Indonésia em 1984,

²⁶ As Universidade Abertas são instituições de ensino superior baseadas na Educação a Distância. Em geral, são ministradas com o apoio de um ou mais meios de comunicação, elaboram seus próprios materiais pedagógicos e na sua maioria oferecem a organização de um apoio tutorial (OLIVEIRA, 1988).

com 353 mil alunos; a Indira Ghandi National Open University, criada na Índia em 1985, com 242 mil alunos.

A criação dessas instituições marca uma mudança fundamental na Educação a Distância. Ela supera o caráter experimental e emergencial do sistema, proposta inicial dos cursos por correspondência, e passa a constituir-se em possibilidade de modalidade educacional permanente.

2.1.2 A Educação a Distância no Brasil

O início da Educação a Distância no Brasil não tem registro preciso. De acordo com os pesquisadores aos quais nos detivemos nesse estudo, o primeiro registro conhecido é de 1891, quando o *Jornal do Brasil*, em sua primeira edição da seção de classificados, anunciava curso profissional por correspondência de datilógrafo. O marco fundamental se deu em 1923 com a fundação da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, de Roquete Pinto, que tinha o objetivo de educar pelo rádio; a emissora foi doada para o Ministério da Educação e Saúde em 1936. Em 1939, criou-se o Instituto Rádio Técnico Monitor, oferecendo curso de eletrônica. Posteriormente, em 1941, o Instituto Universal Brasileiro oferecia cursos de formação profissional de nível elementar e médio. Em 1943 é criada a Escola rádio-postal da Igreja Adventista com cursos bíblicos por correspondência (ALVES, 1994).

A partir da década de 60, o governo, visando diminuir o percentual de analfabetos²⁷, qualificar os trabalhadores para inseri-los no mercado de trabalho e diminuir o desemprego, cria, na estrutura do Ministério da Educação e Cultura, o Programa Nacional de Teleeducação (Protel). Esse órgão foi substituído pela Secretaria de Aplicação Tecnológica (Seat), a qual, anos depois, também foi extinta.

Além disso, várias outras experiências foram realizadas por diferentes instituições que se utilizaram do Ensino a Distância por correspondência ou por radiofonia, para divulgação de conhecimentos. Entre os programas em Educação a Distância mais conhecidos podemos citar:

- a) Os programas voltados para a alfabetização de jovens e adultos:
 - MEB (Movimento de Educação de Base) (1958), criado por iniciativa da Igreja Católica, que implantou as escolas radiofônicas que mediatizavam o processo de alfabetização de jovens e adultos no meio rural. Era destinado, especialmente, ao desenvolvimento social da população das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste,
 - o MOBREAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização) (1967), criado pela Lei nº 5.379/67 com a proposta de alfabetização funcional de jovens e adultos;
- b) Os programas que buscavam a formação nos níveis de Ensino Fundamental e Médio:
 - o Projeto SACI (1967 a 1974) com a iniciativa e apoio do Instituto de Pesquisas Espaciais (Inpe), criou um sistema nacional de tele-educação com o uso de satélites. A programação era voltada para as quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, e também para a habilitação de professores leigos,

²⁷ No Brasil, o último Censo apontou que 32,1 milhões de pessoas possuem menos de quatro anos de estudo, o que os caracteriza como analfabetos funcionais isso equivale a 26% da população acima de 15 anos; 14,6 milhões de pessoas são analfabetas, o que equivale a 11,8% da população acima de 15 anos ou mais. Fonte: IBGE, 2002.

- o Projeto Minerva (1970), transmitido pela Rádio MEC, com apoio de material impresso, permitiu a milhares de pessoas realizarem seus estudos básicos,
 - o Telecurso de 2º Grau e o Supletivo do 1º Grau (1978), desenvolvidos pela Fundação Roberto Marinho, preparavam alunos para os exames supletivos através da televisão e material impresso adquirido em bancas de jornal,
 - o Telecurso 2000 (1995), para 1º e 2º Graus, que oferece, além de educação geral, cursos profissionalizantes;
- c) Os programas voltados para a formação de professores:
- o Logos I e II (1977), projetos desenvolvidos para a formação e aperfeiçoamento de professores em serviço. O MEC pretendia, a curto prazo, transformar o perfil do sistema educacional nas regiões menos desenvolvidas do país,
 - o programa “Um Salto para o Futuro” (1991) concebido e destinado à atualização e ao aperfeiçoamento de professores. Esse programa é utilizado também como apoio aos cursos de formação de professores que irão atuar nas primeiras séries do Ensino Fundamental.

Somente em 1992 o governo reiniciou suas ações com a implantação da Coordenadoria Nacional de Educação a Distância na estrutura do MEC e, em 1995, criou a Secretaria de Educação a Distância. Nesse período, o MEC, com a intenção de formular uma política nacional nessa modalidade, iniciou programa TV Escola, que visa à formação, ao aperfeiçoamento e à valorização de professores e gestores com apoio ao seu trabalho do ensino-aprendizagem em sala de aula através de um canal de televisão exclusivo, e o Programa de Informática na Educação (Proinfo), que tem por finalidade promover o desenvolvimento, a incorporação e a utilização das novas tecnologias da informação e comunicação como instrumento de apoio ao ensino-

aprendizagem dos alunos. A intenção do MEC é atingir 11 milhões de alunos de 5ª a 8ª série e de ensino médio (PRETI, 1998).

Na área do Ensino Superior, segundo Nunes (1992) e Foerste (2002) algumas experiências relevantes em EaD foram realizadas por instituições como a Associação Brasileira de Tecnologia Educacional (ABT) que, a partir de 1980, iniciou o Programa de Aperfeiçoamento do Magistério de 1º e 3º graus; a Universidade de Brasília (UnB), a qual possui projeto comprometido com a formação comunitária e conta com a parceria da Open University, da Inglaterra; a Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT) que, a partir de 1995, através do Instituto de Educação, oferece na Modalidade de Educação Aberta e a Distância, o curso de Licenciatura Plena em Educação Básica (1ª a 4ª séries) no interior do Estado; a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) que desde 1995, através do Laboratório de Ensino a Distância (LED) promove cursos de graduação e de pós-graduação a distância em convênio com outras instituições de Ensino Superior do Estado e de outros Estados da Federação; e a Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), que desde 1999 oferece o Curso de Pedagogia a Distância, habilitação em Séries Iniciais e Educação Infantil em vários municípios do Estado, bem como em outros Estados da União, oferece também Cursos de Pós-graduação *lato sensu*.

Assim, a história da Educação a Distância vem sendo construída, permeada por êxitos e fracassos, que podem trazer tanto vantagens quanto desvantagens para a educação nos diversos níveis. Com base nas experiências citadas, podemos olhar a modalidade como uma possibilidade promissora de democratização do ensino e de busca de soluções para os inúmeros problemas educacionais de nosso país, como aponta Preti :

Se antes existiam muitas resistências e pré-conceitos quanto a esta modalidade, parece que a conjuntura econômica e política no limiar do milênio acabou encontrando nesta modalidade uma alternativa economicamente viável, uma opção às exigências sociais e pedagógicas, contando com o apoio dos avanços

das novas tecnologias da informação e da comunicação. Isto é, dentro desta crise estrutural, a conjuntura política e tecnológica tornou-se favorável à implantação da EaD. Ela passou a ocupar uma posição instrumental estratégica para satisfazer as amplas e diversificadas necessidades de qualificação das pessoas adultas, para a contenção de gastos nas áreas de serviços educacionais e, no nível ideológico, traduz a crença de que o conhecimento está disponível a quem quiser (1998, p. 23).

Essa mesma história tem mostrado a importância de algumas iniciativas educacionais, principalmente na formação de professores, que tiveram seus objetivos alcançados apesar dos “entraves políticos e técnicos para que fossem realizados com o sucesso planejado” (PIMENTEL, 2000, p. 12).

Quanto ao amparo legal, a partir de 1990, foi criada para a modalidade de Educação a Distância vasta documentação internacional, de diversas organizações multilaterais, como a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), o UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), o PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento), a CEPAL (Comissão Econômica para América Latina e Caribe), a OREALC (Oficina Regional de Educação da América Latina e Caribe) e o Banco Mundial. Tal documentação contribuiu para o desenvolvimento do ideário salvacionista da educação, ou seja, via-se nela a solução para a maioria dos problemas sociais e econômicos do mundo. Segundo Shiroma (2000), a educação precisava atender aos requisitos diferenciados de educação geral e qualificação profissional, necessários para que o trabalhador se apropriasse dos avanços tecnológicos e sobrevivesse à concorrência do mercado. Esses documentos tiveram importante papel na definição das políticas públicas para a educação no Brasil²⁸. Alguns desses documentos

²⁸ Sobre as recomendações das agências multilaterais e seus reflexos nas políticas públicas para a educação no Brasil, indispensável ver Shiroma et al (2000).

deram importante abertura para a incorporação e expansão da modalidade de Educação a Distância.

Nessa direção, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos de 1990, realizada em Jomtien, na Tailândia, salientou a prioridade de atendimento às necessidades básicas de aprendizagem a todos. Sendo as necessidades diferentes, as modalidades de ensino também deveriam ser diferenciadas e estar ao alcance de todos, em diferentes locais. A Conferência foi a base para a elaboração, no Brasil, do Plano Decenal de Educação para Todos para o período de 1993 a 2003. Esse documento trazia em seu texto indicativos das metas e procedimentos²⁹ prescritos na Conferência e elencados pelos organismos internacionais. O Plano Decenal, ao tratar da intensificação das ações governamentais em curso (Parte IV, D), no item oito que trata do Sistema Nacional de Educação a Distância, afirma que “o sistema deverá aprimorar e ampliar o programa de capacitação e atualização de professores, monitorar e avaliar os programas e projetos de educação a distância, bem como desenvolver projetos de multimeios e de apoio à sala de aula” (LOBO, 1994, p. 7).

Na mesma direção, o Relatório Delors, iniciado em 1993 e concluído em 1996, é resultado dos estudos de especialistas de todo o mundo, convocados pela UNESCO, para compor a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, propõe a educação ao longo de toda a vida e, como sua base fundamental, o “aprender a viver juntos”,³⁰ tentando resolver as

²⁹ Torres sintetizou as metas e procedimentos em três itens: “1) promover um contexto de políticas públicas de apoio no âmbito econômico, social e cultural; 2) mobilizar recursos financeiros, públicos, privados e voluntários, reconhecendo que o tempo, a energia e o financiamento dirigidos à educação básica constituem o mais profundo investimento que se possa fazer na população e no futuro do país; 3) fortalecer a solidariedade internacional, promovendo relações econômicas justas e equitativas para corrigir as disparidades econômicas entre nações, priorizando o apoio aos países menos desenvolvidos e de menores ingressos e eliminando os conflitos e contendas a fim de garantir um clima de paz.” (TORRES, apud, SHIROMA et al, 2000, p. 61).

³⁰ Sobre esse conceito, consta no relatório que “a modificação profunda dos quadros tradicionais da existência humana coloca-nos perante o dever de compreender melhor o outro, de compreender melhor o mundo. Exigências de compreensão mútua, de entreaajuda pacífica e, por que não de harmonia são, precisamente, os valores de que o mundo mais carece”. (Relatório Delors, 1999, p. 19)

tensões entre a mundialização e a necessidade de referências e raízes. Para o Ensino Superior este documento deixa clara a necessidade de as universidades instituírem a modalidade a distância para alcançar tal objetivo.

Todas as universidades deviam tornar-se “abertas” e oferecer a possibilidade de aprender a distância e em vários momentos da vida. A experiência do ensino a distância demonstrou que, no nível do ensino superior, uma dose sensata de utilização dos meios de comunicação social, de cursos por correspondência, de tecnologias de comunicação informatizadas e de contatos pessoais, pode ampliar as possibilidades oferecidas, a um custo relativamente baixo. Estas possibilidades devem incluir, ao mesmo tempo, a formação profissional e os ensinamentos de enriquecimento pessoal. (Relatório Delors, 1999, p. 144)

Com a promulgação da LDBEN/nº 9.394/96, a Educação a Distância encontra amparo legal e é incentivada pela União. Esta lei, no seu artigo 80, nas disposições Gerais, reza que “O Poder Público incentivará o desenvolvimento e veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada” (CURY. Brasil. [LDBEN] (Lei 9394/96), 2002, p. 53)

Ainda, no Decreto 2494/98, artigo 1º, que regulamenta o artigo 80, encontramos:

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. (Idem, p. 143)

No seu artigo 47, que discorre sobre a educação superior, reconhece a educação a distância na graduação, desde que oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União³¹. Abria-se, assim, a possibilidade de o ensino básico e superior chegarem a todo território

³¹ A respeito do credenciamento das instituições de ensino, ver Portaria 301, de 07 de abril de 1998 que, considerando o disposto na Lei 9394/96, normatiza os procedimentos de credenciamento de instituições para a oferta de cursos de graduação e educação tecnológica a distância.

nacional através de cursos não-presenciais ou semi-presenciais, cumprindo a determinação que naquele momento se impunha como indispensável, de que os docentes de educação básica se licenciassem em nível superior em curso de Graduação Plena até o ano de 2006, para poderem ser admitidos e continuar atuando na área³².

A partir da abertura oferecida pelo Governo Federal, algumas experiências no campo da Educação a Distância vêm acontecendo em Santa Catarina e em outros Estados brasileiros, com grande aceitação³³ por parte daqueles que aí encontraram resposta à suas necessidades e expectativas de formação nos vários níveis.

Foi nesse contexto que a UDESC toma, no ano de 1999, a iniciativa de propor o curso em nível de graduação na modalidade a distância voltado, principalmente, para a formação de recursos humanos para o setor educacional. Para tanto, utiliza-se dos recursos tecnológicos de comunicação e da organização tutorial para alcançar o aluno que se encontra geograficamente distante da instituição geradora do Curso.

2.1.3 Buscando conceitos

Nos últimos anos tem sido numerosa a literatura gerada em torno de tema gerais em Educação a Distância. Também há inúmeras controvérsias a respeito da sua conceituação. Uma

³² Essa determinação foi revogada pelo governo de Luiz Inácio Lula da Silva, para isso, continua sendo aceita a formação de magistério em nível médio para a atuação nos primeiros anos do Ensino Fundamental e na Educação Infantil.

³³ Fazemos esta afirmação a partir da observação de exemplos do grande número de alunos matriculados no Curso de Licenciatura Plena em Educação Básica da UFMT, com cerca de 3029 professores/alunos, e no Curso de Pedagogia a Distância da UDESC, com cerca de 13 mil alunos matriculados.

delas é a respeito das expressões “ensino a distância” e “educação a distância”. Moran (1999), embora não considere adequada nenhuma das duas expressões, vê na primeira uma ênfase maior ao papel do professor como aquele que ensina a distância e, nesse sentido, entende e prefere o termo “educação” por ser mais abrangente. Nessa mesma direção, Aretio (1987) afirma que o termo “Educação a Distância” é mais abrangente e cobre todos os níveis de estudo. A abrangência do termo “educação” pode ser observada também na definição de EaD pela Legislação brasileira quando afirma que

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. (Diário Oficial da União. Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998)

Optamos, neste trabalho, pela utilização da expressão “Educação a Distância”, por concordarmos com Moran e Aretio sobre a maior abrangência do termo “educação”. Ainda com relação à nomenclatura, reportamo-nos a Belloni (1999), que afirma ser a expressão “aprendizagem aberta e a distância” a mais utilizada no final dos anos 90 e recomendada pelos organismos internacionais, tendo em vista que engloba diferentes formas e regimes de EaD. Conforme a autora, há uma unanimidade para a consolidação desse conceito, havendo uma tendência de a tecnologia educacional evoluir para uma concepção mais ampla de comunicação educacional.

As diversas definições sobre o tema apontam para algumas características próprias da modalidade. Quanto a elas, reportamo-nos a Aretio (1987) que, numa análise conjunta de

diversas definições³⁴ constatou que os conceitos mais freqüentes como traços da Educação a Distância são: a separação professor-aluno; a utilização sistemática de meios e recursos tecnológicos; a aprendizagem individual; o apoio de uma organização tutorial e a comunicação bidirecional.

Para Aretio, a conclusão procedente de todas as definições estudadas pode ser sintetizada em uma definição única, que procura reunir as características fundamentais desse sistema educacional. Essa definição postula a Educação a Distância como um sistema de comunicação bidirecional, como podemos observar a seguir:

A educação a distância é um sistema tecnológico de comunicação de massa e bidirecional, que substitui a interação pessoal, em aula, de professor e aluno, como meio preferencial de ensino, pela ação sistemática e conjunta de diversos recursos didáticos e o apoio de uma organização tutorial, que propiciam a aprendizagem autônoma dos estudantes. (Aretio, op. Cit., p. 60).

A UDESC utiliza-se da definição de Aretio para conceituar e caracterizar a modalidade de Educação a Distância na instituição. Ela afirma em seu projeto que a Educação a Distância tem como objetivo principal a formação de sujeitos, independentemente de tempo, espaço ou lugar definidos para que ocorra a auto-aprendizagem. Apesar de não estarem juntos em vários momentos, de forma presencial, o contato entre aluno, professor e tutor pode ocorrer através das tecnologias de comunicação e informação, que são um importante mediador educacional, além do apoio tutorial. Compreendendo a EaD como possibilidade educacional a se consolidar de forma efetiva, Belloni (1999) afirma:

³⁴ Os autores analisados por Aretio são: Moore (1972); Sims (1977); Holmberg (1977 e 1985); Sarramona (1979)Keegan (1980); Zamora (1981); Armengol (1982); Perraton (1982) Cirrigliano (1983); Peters (1983); Guedez, (1984); ibanez (1984); Ramon Martinez (1985); Llamas (1986); Rowntree (1986)

Sem dúvida a educação a distância, por sua experiência de ensino com metodologias não presenciais, pode vir a contribuir inestimavelmente para a transformação dos métodos de ensino e da organização do trabalho nos sistemas convencionais, bem como para a utilização adequada das tecnologias de **mediatização** da educação. Existe já neste campo todo um conhecimento acumulado sobre a especificidade pedagógica e didática da aprendizagem de adultos, as formas de mediatização do ensino e as estruturas de tutoria e aconselhamento fundamentadas em uma concepção da educação como processo de auto-aprendizagem, centrada no sujeito aprendente, considerado como indivíduo autônomo, capaz de gerir seu próprio processo de aprendizagem (p. 6, grifo da autora).

No mesmo sentido, Rodrigues (2002) complementa:

A educação a distância – EaD – e suas múltiplas possibilidades para os tempos de desafios que se delineiam, surge como modalidade inovadora e eficaz, cuja adequabilidade aos tempos atuais é pertinente, de modo especial em um país como as dimensões continentais como o Brasil e no qual questões muito sérias no campo educacional e social devem ainda ser tratadas com a seriedade conveniente, enfrentando-se os desafios com instrumentais razoáveis e adaptados aos riscos e demandas que se avolumam. Tais instrumentais metodológicos e pedagógicos, certamente devem estar em acordo com os níveis de exigências requeridos para o enfrentamento desses desafios, exigindo alternativas e soluções inusitadas e que acompanhem os avanços científicos e tecnológicos que se processam ininterruptamente (p. 184).

Uma vez focados os principais conceitos de EaD e, caracterizado o conceito que a UDESC adotou, reportamo-nos, então, aos estudos sobre formação de professores, trazendo à cena as reflexões acerca da formação do professor reflexivo e do professor pesquisador, para então focarmos nossa atenção ao que há de produção na área da formação do professor na modalidade de Educação a Distância.

2.2 Formação de professores

O debate sobre a formação de professores no contexto nacional sugere a valorização da profissão do magistério e da escola pública, em todos os níveis. Conforme alguns autores (ANDRÉ, 1999; GATTI, 1996; LÜDKE, 1994), necessita-se de reformas educacionais, com a participação efetiva dos professores universitários e do governo, que venham a garantir recursos financeiros suficientes para dar continuidade aos programas de formação de professores mesmo quando há troca de mandatos governamentais. Dados de pesquisa (GATTI, 1996) evidenciam a situação do magistério no Brasil e a carência de políticas de formação que garantam ao professor o acesso a uma formação de qualidade para a sua atuação profissional. Gatti (1996) mostra que o quadro do nível de formação dos professores do ensino básico na década de 90 é pouco animador. Segundo a autora, na primeira metade dos anos 90, havia 224.348 professores atuando na atividade docente sem a titulação profissional mínima exigida; destes, 114.803 possuíam o ensino fundamental completo e 72.644 não tinham o ensino fundamental completo e somando-se aos 36.901 docentes que concluíram o nível médio embora, não o curso de magistério. Os números apresentados pelo Congresso Nacional de Educação (CONED) no Plano Nacional de Educação em 1997 indicam a falta de professores para atuar nos diversos níveis de escolaridade no país: no Ensino Fundamental (incluam-se as séries iniciais), faltam 167.706 professores; no Ensino Médio há carência de cerca de 215.000 professores; para a educação infantil faltam 836.731 professores com qualificação.

Para fazer um exame das pesquisas acadêmicas sobre a formação de professores, tomaremos como base os estudos realizados por André (1999) e Cardoso (2000). Com estas autoras faremos um rápido “passeio” para trazermos à cena as pesquisas realizadas com base nas

análises das produções teóricas acerca da temática do professor e da sua formação no Brasil nos últimos anos.

André (1999), ao analisar o “Estado da Arte da Formação de Professores no Brasil”, faz um levantamento de trabalhos sobre a temática da formação docente, os quais consistem em dissertações e teses dos programas de pós-graduação em educação entre os anos de 1990 e 1996; de artigos publicados em periódicos, nos anos 1990 a 1997, bem como dos trabalhos apresentados na ANPED no período de 1992 a 1998.

Analisando as dissertações e teses defendidas nos programas de pós-graduação em educação do país, André evidencia que a formação continuada ocupa o segundo lugar de estudos na área com 14%, seguida dos estudos que abordam questões de identidade e profissionalização docente, com 9,2%. A formação inicial é o tema mais estudado (76% da preferência dos pesquisadores), com trabalhos que versam, principalmente, sobre o curso Normal de formação para o Ensino Médio. Em seguida, aparecem os estudos que focam os cursos de Licenciatura e, por último, os que focam a análise no curso de Pedagogia. Nesses estudos o conteúdo mais pesquisado é a avaliação do curso de formação, seguido dos estudos sobre o professor, suas representações, seus métodos e sua prática. A autora observa a falta de um projeto que articule as instituições e as secretarias de educação na promoção de programas que qualifiquem a profissão docente e definam o tipo de profissional que se quer formar para a educação básica. Nessa perspectiva, Pimenta (1994), Alarcão (1996) e Marcelo (1998) ressaltam que as pesquisas em formação inicial fazem referência principalmente aos estágios de ensino e seus efeitos e influências sobre o professor em formação, às características dos professores, às interações que ocorrem, à estrutura e aos conteúdos trabalhados, ao contexto e às funções que comportam os processos de formação prática.

Embora em menor número de trabalhos, os estudos sobre formação continuada são significativos e abrangentes, uma vez que abordam diferentes níveis de ensino, contextos variados, meios e materiais diversificados, o que enriquece a pesquisa nessa modalidade. André (1999) aponta que nesse campo, prevalecem as análises de propostas de governos ou de Secretarias de Educação para a educação, programas ou cursos de formação superior, processos de formação em serviço e questões da prática pedagógica. O tema identidade e profissionalização docente é considerado pela autora como emergente. Nessa categoria se encontram, em primeiro lugar, os trabalhos que investigam a identidade profissional e as concepções do professor sobre a profissão; em menor grau, os trabalhos que versam sobre as questões de carreira (as condições de trabalho do professor, os movimentos de sindicalização e organização profissional), e por último se encontram os que estudam a relação dos professores com as práticas culturais e com as questões de gênero, raça e os saberes populares.

Essa conformação se inverte quando a análise se volta para os artigos de periódicos³⁵ Nesse caso, as temáticas mais enfatizadas, conforme a autora, foram: identidade e profissionalização docente; formação continuada, formação inicial e prática pedagógica. No tema identidade e profissionalização docente incluem-se conteúdos como condições de trabalho e remuneração/socialização, questões de gênero, organização política/social e políticas educacionais. Os textos sobre a formação continuada abordam a atuação do professor junto às escolas de Ensino Fundamental e Médio, os conceitos e significados atribuídos à formação continuada, o uso da tecnologia de comunicação, a educação continuada e o desenvolvimento social, o levantamento da produção científica sobre o tema, o Ensino Superior, o papel da

³⁵ Foram pesquisados os seguintes periódicos, datados de 1990 a 1997: Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas, Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Tecnologia Educacional, Revista da Faculdade de Educação da USP, Teoria e Educação, Cadernos CEDES, Educação e Realidade, Educação e Sociedade, Em Aberto e Revista Brasileira de Educação (ANDRÉ, 1998).

pesquisa na formação docente e as políticas públicas. Devemos destacar que o conceito predominante nessa categoria é o do processo crítico-reflexivo sobre o saber docente em suas múltiplas determinações. Na formação inicial, os artigos versam sobre o conjunto das licenciaturas, a escola Normal e o curso de Pedagogia, enfatizando a perspectiva dialética da teoria-prática-teoria e ação-reflexão-ação. Os artigos sobre a prática pedagógica enfocam a escola, a sala de aula e as relações escola/sociedade com conteúdos relacionados às contradições entre a teoria e a prática, a escola e a cultura, a organização do trabalho escolar e a autonomia do professor, e a investigação da sabedoria docente e do cotidiano escolar.

Os trabalhos do “GT Formação de Professores” da ANPED trazem como temas principais a formação inicial (neste item a prioridade foi para a pesquisa nos cursos de licenciatura, com discussões sobre a dicotomia entre formação específica e formação pedagógica), relatos de novas experiências curriculares, interdisciplinaridade, projetos que articulam ensino, pesquisa e extensão, debates sobre conhecimento científico *versus* saber cotidiano, estudo de representações de alunos dos cursos de licenciatura, a formação continuada, com estudos que enfatizam temas relacionados à formação em serviço e a realização da atividade docente com base na reflexão sobre a prática. Dentro dessa temática aparecem também trabalhos que estudam as políticas de formação continuada, com análise de projetos de instituições de Ensino Superior e de governo; identidade e profissionalização docente, destacando-se a busca pela identidade profissional e as concepções do professor sobre a profissão; as práticas pedagógicas, com análises de experiências de sala de aula, de contradições do discurso e da prática docente; registro de trajetórias autoformativas e de construção de conhecimentos práticos sobre o ensino.

Ainda com base em André (1999) constatamos que os textos estudados retratam grande preocupação com a formação para atuação nas séries iniciais, bem como o descaso com a formação em nível superior. Vê-se também que a formação em serviço estimula o professor a desenvolver seu trabalho pedagógico a partir das reflexões sobre a sua própria prática.

Cardoso (2000), em trabalho apresentado para o exame de qualificação de sua tese de doutoramento, faz uma análise das construções teóricas sobre o professor, sua formação e identidade profissional, ou seja, as diversas e diferentes maneiras como o professor vem sendo construído como objeto de estudo das pesquisas educacionais no Brasil nas últimas décadas do século XX. Ela propõe quatro concepções, a partir das quais analisa a produção teórica sobre o professor e sua profissão: **a) *identidade ética moral***, que enfatiza a doação, a vocação e a dedicação, geralmente vinculados à mística feminina, como princípios fundamentais para a profissão docente, idéia que perdurou até próximo à década de 60; **b) *competência técnica***, que data do final da década de 60 até quase toda a década de 70, quando enfatizou-se a preocupação com a formação técnica e científica do professor, como condição para a melhoria da produtividade do ensino, através da formação do professor competente bem como a importância dada ao cumprimento de planos de ensino; **c) *compromisso político***, que data do final da década de 70 e início da década de 80, quando, em função dos fatos que aconteciam no país³⁶, inicia-se um “processo de produção crítica à escola” com o privilegiamento de pesquisas sobre os movimentos sociais e os movimentos classistas de docentes. Posteriormente, no final da década de 80, incorpora-se a teoria educacional crítica americana, que traz à cena discussões de classe e gênero. Os professores aparecem como mediadores e organizadores do processo educacional,

³⁶ Naquele momento, segundo Cardoso (2000), no Brasil havia um forte movimento de abertura política, os operários lutam por melhores salários e sindicatos independentes, acontecem as grandes greves dos metalúrgicos do ABC paulista, cria-se a CUT (Central Única dos Trabalhadores) e o PT (Partido dos Trabalhadores). Os professores aos poucos também vão se organizando em sindicatos de classes.

recuperando o caráter intelectual do seu trabalho e considerados como sujeitos reflexivos. Nesse momento se evidenciam as pesquisas sobre a feminização/profissionalização/proletarização do magistério; **d) *professor reflexivo***, conceito que, a partir de meados da década de 90 (no contexto político do país, neste momento, ocorre a abertura política após a ditadura militar, são criados partidos de esquerda, os operários, assim como os professores, se organizam e formam os sindicatos de classe, para lutar por melhores condições de trabalho), vem sendo longamente utilizado por pesquisadores das áreas de didática e formação de professores por ir ao encontro do desejo de superação do ensino tradicional reprodutivista, como também da visão do professor como mero reprodutor de conteúdos, métodos e técnicas. Observamos que vários autores corroboram com o parecer dessa autora, entre eles podemos destacar os trabalhos de Nóvoa (1992), Perrenoud (1993), Zeichner (1993a), Alarcão (1996), Elliott (1996), Schön (2000), Ghedin (2002) entre outros, que têm influenciado as pesquisas na área, trazendo para a discussão os conceitos de reflexão-na-ação, professor reflexivo, professor pesquisador, professor clínico, prática reflexiva, epistemologia reflexiva crítica, etc.

Estes conceitos acabaram por influenciar a concepção teórica do Curso de Pedagogia a Distância da UDESC e, apesar de não encontrarmos nos documentos estudados, referências aos autores citados anteriormente, percebemos que a perspectiva conceitual do curso pretende caminhar na mesma direção dos referidos autores. Essa possibilidade nos instiga a analisar os vários aspectos a que nos propomos neste trabalho no intento de compreender até onde essas concepções se equivalem e se aplicam na prática do Curso. Muito embora as duas autoras, as quais nos reportamos para apresentar uma panorâmica dos caminhos percorridos pelos estudos de formação de professores, se dispusessem a realizar um estado da arte da área, cabe ressaltar que ambas não se debruçaram sobre estudos que contemplassem a temática da formação de

professores a distância, não obstante tenhamos encontrado uma produção, ainda que pouco expressiva, em que se foca a formação de professores a distância.

2.2.1 Formação de professores: o debate atual

A década de 1990 foi marcada pelo movimento, principalmente de organismos multilaterais, no sentido de universalizar e democratizar a educação básica, principalmente nos países de terceiro mundo como condição para que tivessem acesso a financiamentos para o seu desenvolvimento econômico e social.

Num reflexo da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em 1990 em Jomtien (Tailândia) em 1993 realiza-se em Brasília a Conferência Nacional de Educação para Todos, na qual foi aprovado o Plano Decenal de Educação para Todos (1993 – 2003). A elaboração desse documento teve a participação inédita de sindicatos, governos estaduais e municipais. Pela primeira vez entrava em discussão, no âmbito governamental, a indissociabilidade entre qualidade de formação e condições de trabalho e de exercício profissional. Naquele momento, conforme indica Pimenta (2002), colocava-se em pauta a profissionalização e o desenvolvimento profissional dos professores, com preocupações pontuais como: a escola e a formação do cidadão; a valorização do professor e da escola no processo de democratização da sociedade brasileira; a organização da escola e do currículo; o projeto político pedagógico; a gestão democrática da escola; as condições de trabalho, de estudo e planejamento e o salário do professor, entre outras preocupações, relativas às transformações sociais, políticas, econômicas, culturais e às novas tecnologias de informação e comunicação. Conjuntamente à

Conferência, realizou-se o Seminário Nacional sobre Formação de Professores para a Educação Básica, no qual foram articulados debates sobre a formação de professores que antecederam a aprovação da LDB (Lei 9.394/96). Nesses eventos foi firmado o “Pacto pela valorização do magistério e da qualidade da educação”, traduzido posteriormente na Emenda Constitucional nº 14/1996, que cria o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), cuja implantação se deu em junho de 1998 com a finalidade de trazer novos recursos para a educação e valorizar a profissão docente. Posteriormente a esses eventos, vem a aprovação da LDB, que, no encalço dos investimentos na educação básica, intensifica os debates sobre a formação de professores assumindo uma postura a favor do fortalecimento da função social da educação básica. A partir da LDB, os cursos de magistério em nível médio só seriam admitidos como formação mínima, devendo ser substituídos pelo nível superior, ou seja, “a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidade e institutos superiores de educação [...]” (art. 62). O documento indica, ainda, que essa formação deveria se dar até o ano de 2006, quando se encerraria a década da educação (Título IX. Art. 87, parágrafo 8). Com esse panorama, intensifica-se a procura e oferta por cursos que possibilitem a formação exigida dos professores, favorecendo a estruturação de Cursos de Formação de Professores a distância, dentre eles o Curso de Pedagogia, *locus* deste estudo. Recentemente, o Conselho Nacional de Educação esclareceu e reafirmou o direito dos professores formados nos Cursos Normais (antigo Magistério de 2º grau) de atuarem nas séries iniciais e educação infantil sem a imposição de data final para realizarem sua formação em nível superior.

Segundo Campos (2003) e Pimenta (2002), a perspectiva tecnicista vem sendo revisitada pelas últimas diretrizes nacionais para a formação de professores. Os documentos oficiais³⁷ produzidos na década de 90 acabaram por conformar e aprofundar uma concepção técnico-profissionalizante, ou neo-tecnicista, de formação de professores, construindo em consequência uma representação do professor competente³⁸, em detrimento de uma concepção de professor reflexivo³⁹ o que, para Pimenta (Idem, p. 42), pode significar “ação imediata, refinamento do individual e ausência do político”. Assim, as reformas oficiais recentes estão a serviço de pressupostos ditados pelas agências internacionais, que colocam a educação como fator de desenvolvimento econômico e social. Campos (2003), indica que, nessa perspectiva, a formação docente também deve estar a serviço da produtividade, criando, assim, um processo educacional fortemente tutelado pelo poder político.

Foi nessas condições que a educação brasileira na década de 90 se vê diante do movimento do professor pesquisador (ELLIOTT, 1993 e 1998; GERALDI et al, 1998) e do professor reflexivo (ALARÇÃO, 1996; PERRENOUD, 1999; PIMENTA et al, 2002; SCHÖN, 2000; ZEICHNER, 1993) os quais, surgem como uma reação à racionalidade técnica (tecnicismo) instalada na educação, propondo como inovação educacional a metodologia da pesquisa-ação, para com isso, romper com a tradição de que o professor em sala de aula não reflete suas prática e não produz conhecimento, de que o conhecimento válido só poderia ser produzido na academia. Percebemos a importância desses conceitos para a educação e

³⁷ Aqui nos referimos aos documentos oficiais: LDB (Lei nº 9.394/96); Referencial Pedagógico-curricular para a formação Inicial de Professores para as séries Iniciais do Ensino Fundamental (1997) e sua versão ampliada denominada Referenciais para a Formação de professores (1998); Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em Cursos de Nível Superior (2000); Parecer 009/2001 e Resolução 02/2002.

³⁸ Nossa intenção nesta pesquisa não é aprofundar a questão das competências em educação, somente ressaltamos que esta concepção permeia fortemente as políticas públicas de educação no Brasil. Para maiores esclarecimentos sobre competências, ver Perrenoud (2000).

³⁹ Para aprofundar a leitura sobre como a construção da concepção de professor competente encobriu a concepção de professor reflexivo, a partir de documentos oficiais, ver Campos (2003).

entendemos também que eles acabam por imbricar-se pois afinal, será possível desenvolver a formação de um professor pesquisador sem que este seja também um professor reflexivo de sua prática cotidiana?

Apesar de todas as críticas e acréscimos aos conceitos de professor pesquisador e reflexivo, os estudos analisados apontam ser inegável a importância dessas influências para uma nova perspectiva da formação, aparecendo como um eixo fundamental e repercutindo na valorização do educador. Esse debate merece a atenção dos pesquisadores em educação pois é uma perspectiva que pode, se for exercido com seriedade e propriedade, oferecer ganhos qualitativos ao quadro geral da formação de professores, tanto no ensino presencial como na EaD, conforme apropriação que observamos nos documentos estudados do Curso de Pedagogia a Distância da UDESC.

2.2.2 A formação do professor pesquisador/reflexivo

Na intenção de uma formação afastada da perspectiva da racionalidade técnica, na qual o professor é um simples reprodutor de conhecimentos sistematizados, nos parece ser clara a necessidade de que os professores recebam uma formação que os desenvolva como profissionais reflexivos, com maior autonomia e maior capacidade para tomar decisões no seu espaço de trabalho, além de estarem preparados para pesquisar a sua prática. Diante da complexidade da prática pedagógica, o seu privilegiamento como objeto de pesquisa visando produzir uma epistemologia da prática, possibilita vislumbrar um novo fazer pedagógico no processo de formação de profissionais da educação. Assim, neste item buscaremos a análise e o estudo da

formação do professor pesquisador/reflexivo, o que acreditamos nos auxiliará na interpretação analítica dos relatos dos tutores.

O conceito de ensino reflexivo tem relevância especialmente quando trabalhamos em realidades e situações adversas, pois são nelas que a reflexão intencional se faz realmente necessária. Os professores “que não refletem sobre o seu ensino aceitam naturalmente a realidade cotidiana de suas escolas e concentram seus esforços na procura de meios mais eficientes para atingir os seus objetivos e para encontrar soluções para problemas que outras pessoas definiram no seu lugar” (ZEICHNER, 1993, p.17). Segundo Alarcão (1996), a fertilidade do conceito de ensino reflexivo vem da atualidade dos temas que contempla, como a necessidade de um professor capaz de atuar em situações complexas, da aproximação entre a teoria e a prática, da proposta da reflexão e da formação para a reflexão. Há, no entanto, que se observar a tendência dos professores de limitarem a sua reflexão à sala de aula e ao contexto imediato o que levaria a um reducionismo do conceito de ensino reflexivo.

Nessa direção, Zeichner (apud, GERALDI, et al 1998, p. 266) compreende que a reflexão deve envolver a contextualização sociopolítica e que esta manifesta-se entre outros fatores nas condições de trabalho “envolvem desde a falta de habilidades, a má remuneração, a jornada dupla de trabalho, a falta de horário para o preparo das aulas ou de estudos, a classe superlotada a falta de controle sobre as decisões na escola, a burocratização do ensino (...)”. O autor volta seus estudos para a valorização e para a autonomia profissional e acadêmica do trabalho docente, procura levar os professores a refletirem sobre as dimensões que permeiam a sociedade, sejam políticas, sociais ou econômicas.

No meu trabalho com os professores, tento ajudar a ampliar a conversa sobre os fatores sociais e políticos, para analisar e examinar o que acontece cotidianamente na sala de aula. Não é uma análise acadêmica abstrata, distanciada da sala de aula. Os professores fazem muitas escolhas e opções todos

os dias que afetam a vida, as oportunidades e as chances das crianças e que têm implicações para a igualdade e a justiça sociais (ZEICHNER, apud GERALDI, et al 1998, p.245)

Dentro deste quadro, entendemos que enquanto observamos nossas atividades no dia-a-dia da escola e refletimos, estamos produzindo conhecimentos, novos saberes, e isso também é teorização, ou, como se refere Matos (1998, p. 256) “a reflexão, como produto de um trabalho árduo, pode levar à teorização”. Nesse sentido, Zeichner (1993) argumenta que os professores estão sempre a teorizar, e que a reflexão pode levar a teorias práticas do professor, à medida que estão confrontando-se com os vários problemas pedagógicos. Ou em suas palavras:

Na minha opinião, a teoria pessoal de um professor sobre a razão por que uma lição de leitura correu pior ou melhor do que o esperado, é tanto teoria como as teorias geradas nas universidades sobre o ensino da leitura: ambas precisam ser avaliadas quanto à sua qualidade, mas ambas são teorias sobre a realização de objetivos educacionais. Na minha opinião, a diferença entre teoria e prática é, antes de mais nada, um desencontro entre a teoria do observador e a do professor, e não um fosso entre a teoria e a prática. (Idem, p. 21).

Se faz necessário entender aqui a teoria e a prática como partes de um mesmo objeto, a construção do conhecimento. Essas partes são inseparáveis, “pois não existe teoria sem prática e nem prática alguma sem teoria” (GHEDIN, 2002, p. 133). Acreditamos sim que teoria e prática são inseparáveis, porém, entendemos, com base em Zeichner (1993), que aquela não é necessariamente a produzida por pesquisadores acadêmicos, antes pode ser a teoria originada nas considerações de professores na pesquisa de suas práticas cotidianas. Dessa forma, a teoria não possuiria a exclusividade de “iluminar” a prática, mas poderia resultar em uma produção de teoria. Olhando sob esse enfoque, a reflexão sobre a prática pode trazer soluções para os problemas no cotidiano da sala de aula numa articulação entre problemas práticos e proposta de

solução, clareando os objetivos, os princípios e as estratégias docentes que devem ser levadas à prática.

Assim como indicado por Paulo Freire (1997, p. 32), “faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa”. Freire, no contexto de uma prática reflexiva crítica, chama a atenção para a importância do profissional, como sujeito histórico-cultural, que produz uma prática pedagógica rica e significativa e que considera valores como “amorosidade, respeito aos outros, tolerância, humildade, gosto pela alegria, gosto pela vida, abertura para o novo, disponibilidade à mudança, persistência na luta, recusa aos fatalismos, identificação com a esperança, abertura à justiça” (Idem, p. 36). Esses são importantes saberes, produtos de ações pedagógicas, cultivados no espírito democrático e não apenas saberes produzidos com ciência e técnica.

Elliott (1993) compreende o professor como pesquisador, reconhecendo nele a postura de produtor de conhecimentos sobre situações vividas em sua prática docente. Para esse autor a teoria é resultado da prática e se tornam abstrações efetuadas a partir dela. A elaboração de teorias com base na prática deve ocorrer na pesquisa sobre suas problemáticas adquirindo o sentido de hipóteses comprováveis. O exercício da pesquisa necessita estar associado à prática reflexiva. Para isso o professor pode tomar dois caminhos: a reflexão para iniciar a mudança de algum aspecto da sua prática, dando àquela, início à ação ou modificando esta ou refletir sobre a ação para verificar sua eficácia; nesse caso, a ação impulsiona a reflexão. É a partir desses processos que se opera a construção de conhecimentos na qual o professor pode se sentir produtor de conhecimentos.

Geraldi et al (1998) salienta que ao optar pela perspectiva da formação do professor como aquele que reflete e investiga a sua prática, faz-se necessário observar alguns pressupostos e implicações:

a constituição de uma nova prática vai sempre exigir uma reflexão sobre a experiência de vida escolar do professor, sobre as crenças, posições, valores, imagens e juízos pessoais;

.a formação docente é um processo que se dá durante toda a carreira docente e se inicia muito antes da chamada formação inicial, através da experiência de vida;

cada professor é responsável pelo seu próprio desenvolvimento;

é importante que o processo de reflexão ocorra em grupo, para que se estabeleça a relação dialógica;

a reflexão parte da e é alimentada pela contextualização sociopolítica e cultural. (Idem, p. 249)

A experiência docente, não como adjetivo de praticismo, mas como parte do conhecimento desenvolvido na vida do professor, coloca-se como um componente importante na construção de um profissional pesquisador/reflexivo, sendo uma possibilidade de poder lidar com situações adversas e imprevistas, podendo mudar o contexto de uma determinada realidade. Assim, considerando seus limites e suas possibilidades, entendemos que tais elementos são extremamente pertinentes quando se trata de assumir e apropriar-se da proposta do professor como pesquisador/reflexivo.

Dentro deste quadro, Dickel (1998) faz a opção pela formação de um professor pesquisador atrelada ao desejo de buscar a transformação e a reconstrução social de meios adversos e expropriados das condições de acesso e permanência na escola. Assim, essa prática deve ser pensada de forma contextualizada com os diversos segmentos educacionais e sociais.

Reivindico a formação do *professor-pesquisador* como aquele profissional que, ao optar pela luta (que é fundamentalmente) coletiva por alternativas viáveis e comprometidas com a especificidade e o valor do trabalho docente e com uma educação que fomente nas crianças a potencialidade de inventar e lançar as bases

de um mundo diferente daquele anteriormente esboçado, seja capaz de se engajar na busca de uma pedagogia e de uma escola que consigam trabalhar nesse meio adverso. (Idem, p. 41 grifos da autora).

A autora complementa, ainda, que a formação do professor pesquisador deve estar comprometida com a responsabilidade social, com a busca por um mundo que “não negue a existência humana”, com um fazer pedagógico capaz de enfrentar e superar a realidade escolar, com suas complexas dificuldades e contradições, com a formação de um professor “que não abdica do aprender porque a vivência da curiosidade, da vontade de ver/fazer coisas novas e realidades que não estão dadas, é a possibilidade que tem de contagiar o seu aluno” (DICKEL, 1998, p. 67).

Esse parâmetro, conforme Ghedin (2002), aponta como necessidade principal de um processo reflexivo no ensino a busca por uma metodologia que possibilite ao professor desenvolver-se profissionalmente como cidadão autônomo. O processo de educação para a reflexão e para a crítica se torna essencial em uma sociedade que se quer afastada da exploração. Isso exige uma postura de mudança diante do mundo, das coisas e dos outros, assim como dos modelos tradicionais de educação.

Diante do mapeamento da questão percebemos uma relação evidente e necessária entre as perspectivas do professor pesquisador e do professor reflexivo. Essa compreensão ocorre ao entendermos que todo professor pesquisador deve “armar-se” também das qualidades do professor reflexivo para que componha a sua formação de modo a olhar a sua prática como campo de investigação para a transformação da realidade.

Pode-se inferir, após estudo das duas perspectivas e nossa opção pela expressão “professor pesquisador/reflexivo”, que essa se dá pelo entendimento de que ambos encontram-se intrinsecamente ligados e se completam como uma possibilidade de formação de professores,

observamos ainda, que essas opções tomam a pesquisa e a reflexão como eixos centrais de seu conceito, que veremos a seguir.

2.2.2.1 Reflexão: gênese e crítica de um conceito

A perspectiva da reflexão é amplamente difundida e apropriada por pesquisadores que vêem nela a possibilidade de que o professor possa produzir conhecimento na medida em que tenha um olhar reflexivo sobre sua prática. Múltiplos são os trabalhos de pesquisa sobre a formação de professores que acentuam a promoção da reflexão como um novo modo de ver, perceber e atuar, necessário à formação inicial e continuada do professor (MATOS, 1998).

As origens do conceito de sujeito reflexivo não são mérito da década de 90. Ele começou a ser inserido na educação brasileira e na formação de professores antes disso, a partir do estudo dos textos do filósofo e educador John Dewey (1859-1952), trazidos para o país por Anísio Teixeira, que foi seu aluno quando estudou nos EUA. Esses textos chegaram ao país num momento de grandes mudanças educacionais, políticas e econômicas, que provocaram, no âmbito da educação, o movimento pedagógico chamado de Escola Nova⁴⁰. Buscava-se a educação progressiva através da experiência da criança. Acredita-se que as experiências necessárias à criança estariam no ambiente escolar e, portanto, a família deveria confiar ao Estado a educação integral de seus filhos⁴¹. Dewey, como sublima Geraldi, Messias e Guerra (1998), em oposição

⁴⁰ De acordo com Cardoso (2000) a Escola Nova, em que pese as críticas de Saviani (1983), entre outros, resultou para os professores brasileiros no acesso a um status profissional, tanto pela introdução de novas teorias, pela exigência de maior qualificação, como também por um maior controle sobre o trabalho de ensinar. É desta época também (1939) o decreto que instituiu o Registro Profissional de Professor.

⁴¹ Conforme o Manifesto dos Pioneiros da Educação, todos os brasileiros deveriam submeter-se o maior tempo possível a uma formação idêntica para posteriores destinos diversos, e todas as crianças, de 7 a 15 anos deveriam ser confiadas pelos pais à escola pública, para terem uma educação comum, igual para todos.

ao ensino tradicional, acreditava que a educação escolar deveria preparar seus alunos para a resolução dos problemas com que se deparavam no dia-a-dia na escola e na sociedade, a partir do pensamento e da ação reflexiva.

uma ação que implica uma consideração ativa e cuidadosa daquilo em que se acredita ou que se pratica, iluminada pelos motivos que a justificam e pelas conseqüências a que conduz. A ação reflexiva é um processo que implica mais do que a busca de soluções lógicas e racionais para os problemas; envolve intuição, emoção; não é um conjunto de técnicas que possa ser empacotado e ensinado aos professores. (GERALDI; MESSIAS; GUERRA, 1998, p.248)

Para ele, o interesse do indivíduo e as influências externas, do social, são fundamentais para reelaborar a experiência do indivíduo e transformar a sociedade, visando à democracia.

Os trabalhos de Donald Schön, inspirados nos estudos de Dewey, exerceram grande influência nas pesquisas da área dentro dessa nova perspectiva. O conceito de reflexão-na-ação proposto por ele teve grande peso na difusão da necessidade de formar o profissional, neste caso o professor, que reflete sobre a sua própria prática e cuja reflexão venha a ser um instrumento de desenvolvimento do pensamento e da ação. (ALARCÃO, 1996; CARDOSO, 2000).

Donald Schön realizou no início dos anos 70 estudos que se concretizaram nas obras *O profissional reflexivo* (1983) e *Formação de profissionais reflexivos* (1987), sobre a formação de arquitetos fundamentado na teoria da indagação ou investigação⁴² de John Dewey; mais tarde publicou *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem* (2000) em que retoma questões da primeira obra e busca responder qual seria a educação profissional adequada para uma epistemologia da prática⁴³ baseada no conhecimento, na ação, na

⁴² Encontramos referências com as duas expressões que têm o mesmo significado: sobre a “Teoria da Indagação” em Campos e Pessoa (1998, p.186) e, sobre Teoria da Investigação” em Schön (2000, p. VII, Prefácio).

⁴³ A epistemologia da prática é fundamentada na reflexão do profissional sobre a sua prática, no intuito de encontrar respostas as questões do exercício profissional diário. Schön revaloriza o conhecimento que vem da prática refletida e que instiga os profissionais a seguirem aplicações rotineiras conhecidas, bem como a criar respostas a questões problemáticas, através da invenção de novos saberes (SCHÖN in NOVOA, 1992).

reflexão-na-ação e na reflexão sobre a ação. Esse autor propõe o ensino prático reflexivo, com uma formação tutorada e uma aprendizagem na ação que resultaria no “*practicum reflexivo*”⁴⁴, profissional que se diferenciaria daquele que se considera incapaz de resolver situações do cotidiano escolar em função de uma formação universitária inadequada. As críticas (ALARCÃO, 1996; DICKEL, 1998; GHEDIN, 2002; SERRÃO, 2002; ZEICHNER 1992 e 1993) a este autor estão centradas, principalmente, no fato de ele desconsiderar a dimensão contextual na qual a atividade reflexiva está ligada. Schön trata a relação dialógica e a reflexão como um processo solitário no qual o professor se mantém em comunicação apenas com a sua situação, sem interagir com os demais profissionais e com o contexto em que ocorre a prática. De acordo com Serrão (2002), o enfoque centra-se no “âmbito individual” e pode levar a um entendimento de que a reflexão da prática “reduz-se a ações realizadas por um sujeito em particular e tanto o critério de verdade como as possibilidades de mudança, estariam também circunscritos a ela própria” (Idem, 2002, p. 153).

Na década de 60, na Inglaterra, Lawrence Stenhouse se destacou na busca pela superação da racionalidade técnica: criou com um grupo de trabalho, o *Humanitis Curriculum projet*, que tinha como objetivo investigar os problemas e as possibilidades do ensino acerca de questões humanas controversas, principalmente as raciais. Em 1970 ele funda o Centro de Pesquisa Aplicada à Educação (CARE), com a intenção de democratizar a pesquisa em educação. O foco mais importante da sua pesquisa foi o currículo, que, para esse autor, é o meio através do qual se transmite conhecimento na escola (DICKEL, 1998). Ainda segundo essa autora, Stenhouse e Elliot consideram a prática o ambiente apropriado para a produção de conhecimento,

⁴⁴ Para Schön, formar um *practicum reflexivo* significa situação prática, aula prática, implica em um tipo de “aprender fazendo” num mundo virtual, que representa o mundo da prática, onde o aluno pratica e faz experiências na presença de um tutor que os envolve em um diálogo de palavras e desempenhos. Ali o aluno toma consciência dos erros para novas tentativas até chegar ao acerto (NOVOA, 1992).

pois o professor que investiga sua prática está sempre se defrontando com problemas e buscando soluções na observação, reflexão e pesquisa. Esses autores consideram que a reflexão crítica e investigativa da prática docente está conectada ao processo de “emancipação”⁴⁵ dos professores. Fazendo uma crítica a essa perspectiva Ghedin (2002) afirma que Stenhouse desconsidera a dimensão da crítica ao contexto social onde a prática do professor-pesquisador se encontra, sendo que a emancipação não é uma conquista individual, mas uma construção que se processa entre a prática profissional e o contexto social amplo que está sempre em transformação.

No presente trabalho utilizamos os estudos de Zeichner (1992, 1993, 1998) e de Elliot (1993, 1998), buscando neles subsídios que, para além das críticas, contribuam com uma proposta de formação do professor pesquisador e reflexivo. Ambos distinguem-se de seus preceptores⁴⁶ pelo acento sociopolítico e cultural na reflexão sobre a prática dos professores, bem como pela valorização da produção do conhecimento a partir da prática investigativa e reflexiva de professores e grupos de professores, como forma de promover mudanças na escola e na sociedade. Para esses autores, essa prática não seria possível sem se considerar o contexto institucional e sócio de suas práticas, ou seja, “a prática reflexiva somente tem sentido para os professores que desejam pensar sobre as dimensões sociais e políticas da educação e do contexto em que ela se insere” (ZEICHNER, 1995, apud DICKEL, 1998, p. 42). Nesse sentido, afastam-se da idéia da prática como absoluta em detrimento do esvaziamento da teoria.

⁴⁵ O conceito de emancipação foi formulado por Stenhouse em 1978 e seria a chave que abre o esquema de pensamento do indivíduo. Emancipação significa autonomia, e passa necessariamente pela adoção da perspectiva do pesquisador e pelos seguintes princípios: 1) a pesquisa do professor deve buscar o fortalecimento e o autogestão de suas capacidades e de sua prática; 2) o currículo coloca-se como enfoque de pesquisa importante para a transmissão do conhecimento na escola (Dickel, 1998).

⁴⁶ Zeichner baseou seus estudos em Schön, entretanto, diferencia-se dele pois situa-se na perspectiva da reflexão na prática para a reconstrução social, no ensino como atividade crítica. Elliott, por sua vez, acompanha os trabalhos de Stenhouse até 1982, ano de sua morte, e dá prosseguimento aos seus estudos.

Conforme Zeichner (1998), Cardoso (2000) e Valadares (2002), nota-se um aumento significativo de trabalhos de pesquisa educacional sobre o conceito de professor reflexivo. Se por um lado isso mostra a preocupação com a complexidade da prática educativa, por outro evidencia o esvaziamento do sentido do termo nas reformas e programas de ensino. Zeichner faz a análise deste esvaziamento e a sintetiza em quatro críticas a falsos conceitos de professor reflexivo: quando o mérito da produção da reflexão fica com o professor acadêmico, apesar da parceria com os professores da escola; do ensino ser reduzido a atividade técnica, excluindo-se as questões de valor e ética que geralmente são definidas por pessoas distantes da sala de aula; o caráter individual da reflexão, quando o professor reflete a prática dos seus alunos em sala de aula, sem considerar os contextos implicados nisso; a responsabilidade da prática reflexiva não pode recair somente sobre o professor que reflete, a capacidade de reverter questões no contexto social e político do ensino não cabe a ele pois envolve o sistema educativo e um contexto sociopolítico e cultural no qual não se podem individualizar responsabilidades.

Dentro dessa perspectiva acreditamos, com o apoio de Zeichner e Liston (1996), citados por Monteiro (2002), quando afirmam que a reflexão não pode ser reduzida a qualquer operação mental, característica do ser humano, antes deve ter intencionalidade, ser consciente e voluntária, mas também envolver “intuição, emoção e paixão”, o que afasta procedimentos mecânicos a serem consumidos pelos professores. Para Matos (1998, p. 293) a reflexão é uma característica inerente à natureza do ser humano e completa: “se de um lado é pertinente usar o termo para delimitar uma dada compreensão do profissional almejado e de sua conseqüente prática docente, doutro, parece redundante falar em professor reflexivo quando se trata de uma característica peculiar ao ser humano”. Essa reflexão é compartilhada por Libâneo (2002) e Ghedin (2002, p. 130), que postula a reflexividade como uma característica dos seres racionais conscientes, uma

“auto-análise sobre nossas próprias ações, que pode ser feita comigo mesmo ou com os outros”. Ghedin (Idem), ainda nesta direção, afirma que “todo ser humano, pelo caráter geral de sua cultura e por ser portador da cultura humana e da cultura de uma determinada sociedade, é um sujeito reflexivo”.

Desta forma, se olharmos o conceito como uma adjetivação de reflexão como atributo do ser humano perderemos o seu sentido, pois estaremos incorrendo na individualização da prática docente sobre e na sala de aula e, assim, reduzindo o problema a esse único lugar. Para além da compreensão da reflexão como atributo do ser humano sem intencionalidade e que se processa nas diferentes relações, buscaremos conduzir o conceito e a discussão da “reflexão” como importante critério para pensar uma formação de professores que privilegie as experiências e a pesquisa do seu cotidiano. Nos reportamos a Freire (1976, p. 135), para quem a reflexão “só é legítima quando nos remete sempre [...] ao concreto [...] a reflexão verdadeira clarifica, ao mesmo tempo, a futura ação na qual se testa e que, por sua vez, se deve dar a uma nova reflexão”. Nesse sentido, a reflexão não é um processo mecânico, mas um processo que deve ser suscitado numa perspectiva histórica e social, observando-se as questões do cotidiano e suas implicações sociais, econômicas e culturais para a formação da identidade profissional docente (ALARCÃO, 1996).

2.2.2.2 A Pesquisa como aliada do professor

A pesquisa como um instrumento para qualificar a formação de professores tem sido uma tendência bastante valorizada na área da educação. Nessa perspectiva ela aparece como uma

possibilidade de desenvolvimento profissional, com o professor tomando nas mãos a direção e o controle sobre seu trabalho e desenvolvendo teorias que podem ser comprovadas na prática cotidiana. Para tanto faz-se necessário que o professor, como pesquisador, seja movido por uma indagação sistemática.

Alguns autores como Zeichner (1993, 1998), Elliott (1998), Charlot (2002) e Sacristán, (2002) discutem a existência de um distanciamento entre os pesquisadores acadêmicos e os professores. Esse afastamento entre a sala de aula e a pesquisa educacional reduz as possibilidades da pesquisa como alternativa na busca pela melhoria da educação. A primeira impressão, quando se fala dessa dualidade, é a de que os professores que trabalham na prática não refletem e que os pesquisadores acadêmicos só fazem discursos sobre o trabalho desses professores (SACRISTÁN, 2002). Essa relação é conflituosa, uma vez que a separação entre pesquisadores acadêmicos e professores, reforçada pela visão da pesquisa acadêmica *versus* pesquisa do professor, coloca o primeiro como especialista não comprometido com as práticas educativas e os segundos como meros aplicadores de conhecimentos, por não possuírem formação para a pesquisa, ou seja, não dominarem métodos e técnicas (PEREIRA, 1998). Nesse sentido, para Charlot (2002), não existe problema no diálogo entre teoria e prática, antes há uma dissonância entre dois tipos de teoria: “uma enraizada nas práticas e uma teoria que está se desenvolvendo na área da pesquisa e das próprias idéias entre os pesquisadores” (Idem, p. 94).

O ceticismo gerado entre pesquisadores acadêmicos e professores ocorre, de acordo com Zeichner (1998), em função de que os últimos consideram as pesquisas dos primeiros sem eficácia para a prática e, portanto, irrelevantes para a escola. Os acadêmicos, por sua vez, consideram as pesquisas dos professores como ateóricas e sem peso para suas pesquisas. Ambos não vêem muito valor nas pesquisas de um ou de outro, ou como afirma Zeichner (op. Cit, p.

217), “mundos dos pesquisadores acadêmicos e dos pesquisadores-professores raramente se cruzam”.

Superar a divisão entre professores e acadêmicos “significa tratar os produtos das investigações de iniciativa dos professores de forma séria na academia, considerando-os como conhecimentos educacionais” (Idem, p. 223). Nesse sentido deve-se buscar, segundo alguns critérios, alargar a visão sobre a pesquisa educacional de forma a integrar a fala dos professores e dos pesquisadores acadêmicos. Para tanto, se faz necessário “um papel mais decisivo dos professores na tomada de decisões, de um maior respeito com o conhecimento do professor e de um padrão ético mais acentuado pelos acadêmicos nas suas relações de pesquisa com os professores e com as escolas” (Idem, p. 228). O ideal seria a inclusão de uma pesquisa que beneficie a comunidade escolar e a profissão docente, para além da carreira de pesquisadores acadêmicos. A parceria entre a universidade e a escola, nesse caso, pode gerar novas práticas escolares de grande relevância para o contexto educacional. Lüdke (1998, p. 30) acredita que “pesquisadores de fora da escola, principalmente da universidade, deverão se aproximar do professor-pesquisador [...] para ajudá-lo com sugestões de análises teóricas pertinentes”.

Nessa direção, Lüdke assim se expressa:

Não tenho dúvidas de que a dimensão de pesquisa, uma vez superados os vários obstáculos em seu caminho, viria conferir ao professor um poderoso veículo para o exercício de uma atividade criativa e crítica, ao mesmo tempo questionando e propondo soluções vindas do interior da escola e de fora dela. Espero que isso venha a acontecer em futuro não muito longínquo e que a pesquisa não corra o risco de ver substituído seu valor de uso, na escola, pelo valor de troca na carreira do professor (Idem, p. 31).

Dickel (1998) corrobora com a linha de raciocínio de Lüdke ao afirmar que

Pelo trabalho de pesquisa, ao engendrar a possibilidade de aproximação entre teoria e prática, o professor é capaz, tal como propunha Stenhouse, de elaborar formas de atingir o seu trabalho e a criança, de modo a reconstituí-los como sujeitos do processo pedagógico e dos processos sociais, capazes de produzir um

projeto histórico que não prescinde das pessoas, que as inclui, que as forma pela capacidade que possuem de formar o outro e de inventar o futuro (Idem, p. 66).

Por sua vez Pereira (1998) pontua que a pesquisa surge da prática e, portanto, deve ter a preocupação de melhorá-la e de mudar o contexto que a originou. Trabalhando o conhecimento já existente, promove uma relação entre a teoria, a ação e o contexto em que se apresenta. A pesquisa sob este enfoque pode levar o exercício docente a operar mudanças e transformar a realidade da formação dos professores que, na atualidade, se encontra em uma situação de difícil solução. A pesquisa coloca-se, assim, como um importante instrumento para a formação do professor, qualificando sua atuação junto aos alunos.

A valorização da experiência, articulada com o conhecimento e os saberes adquiridos ao longo do exercício da profissão, além de aproximar pesquisador acadêmico e professor da escola básica, se constitui em importantes componentes do que Zeichner (1993 e 1998) chama de pesquisa-ação colaborativa, o método pelo qual se integram esses elementos na busca pelo desenvolvimento profissional dos professores.

Professores, tratados como profissionais que pensam, têm autonomia para decidir como relacionar o conhecimento atual do aluno com o novo conhecimento e como fazer uso deste conhecimento em classe. O pesquisador acadêmico estuda, então, com os professores, como estes usam a informação da pesquisa e a pedagogia do projeto emerge dos professores através de pesquisa-ação colaborativa (ZEICHNER, 1998, p. 220).

Esse autor acredita, tal como Elliott (1993; 1998), que a razão para esse tipo de formação estar dando certo em seus programas⁴⁷ se dá pelo fato de os professores sentirem-se

⁴⁷ Zeichner de acordo com Gerald et al (1998), mantém um programa de formação continuada, nessa perspectiva da pesquisa-ação colaborativa, em Madison, na Universidade de Wisconsin, EUA. Elliott acompanhou os trabalhos de Stenhouse no *Humanities Curriculum Project*, que objetivava a pesquisa de problemas de ensino sobre questões raciais, posteriormente, no CARE (Centro de Pesquisa Aplicada à Educação) em East Anglia, Inglaterra (1972 a 1975), ali desenvolveu o Ford Teaching Project (Projeto Docente Ford).

respeitados como pessoas e como produtores de conhecimento. Os pesquisadores acadêmicos, ao demonstrarem interesse pelo trabalho dos professores, pelo uso que fazem das pesquisas dos professores em um processo de troca de aprendizagem, motiva-os a permanecerem e levarem adiante o processo Da pesquisa-ação colaborativa.

Devemos alertar que a compreensão de pesquisa aqui pretendida é diversa da proposição da abordagem educacional do “educar pela pesquisa” (DEMO, 1997) na qual professores e alunos utilizam a pesquisa como princípio educativo, tornando-a uma atividade cotidiana, uma metodologia de ensino-aprendizagem. Essa concepção tem como base o questionamento reconstrutivo no qual o conhecimento se dá através da reformulação de teorias e conhecimentos já existentes. No caso de Zeichner e Elliott, a pesquisa é entendida como uma forma de desenvolvimento profissional em que o professor, imbuído de atitudes de reflexão e investigação, olha a sua prática, coteja com a produção existente, e consegue construir novos conhecimentos para superar as dificuldades encontradas no cotidiano escolar. Tal pesquisa deve estar alicerçada na observação do contexto em que os sujeitos estão inseridos e pode estar associada à participação de professores acadêmicos. Nesse caso devemos acreditar na capacidade dos professores de formular suas próprias teorias sobre o trabalho docente.

a) A Pesquisa-ação na formação de professores pesquisadores/reflexivos

A proposição da formação do professor pesquisador/reflexivo, de acordo com Zeichner (1993; 1998) e Elliott (1993; 1998), traz no seu bojo a metodologia da pesquisa-ação como a mais adequada para essa empreitada. Essa metodologia também é sugerida nos documentos do

Curso de Pedagogia ora estudados (FAGHERAZZI e BUENO, 2002; SOUZA, 2002), como sendo a perspectiva a mais adequada para se trabalhar a prática docente.

De acordo com Pereira (1998), o termo investigação-ação ou pesquisa-ação vem sendo utilizado desde a década de 40 por Kurt Lewin, que buscava através dela “mudanças de atitudes e julgamento (juízos de valor)” e, como consequência, a melhoria na qualidade das relações humanas através da investigação. Os princípios colocados por Lewin à pesquisa-ação foram: “o caráter participativo, o impulso democrático e a contribuição à mudança social; concebia assim a pesquisa-ação num parâmetro realista da ação”, seguida por uma “reflexão autocrítica objetiva e uma avaliação de resultados” (Idem, p. 162).

Segundo Bodgan e Biklen (1994, p. 292), a investigação-ação “é uma atitude – uma perspectiva que as pessoas tomam face a objetos e atividades”. Ela pode surgir no meio acadêmico ou fora dele, em situações do “mundo real”, a partir da formulação de objetivos de estudo, de hipóteses e de questões, visando promover mudanças sociais, podendo ser utilizada pelas pessoas para tomarem decisões nos vários aspectos da vida. A investigação-ação como investigação avaliativa, decisória e pedagógica, tem uma abordagem qualitativa e busca compreender um problema social emergente e arrebanhar adeptos para elucidar esses problemas.

No Brasil, conforme Silva (1995), a pesquisa-ação já é conhecida desde a década de 70, quando do processo de redemocratização do país. Naquele momento os pesquisadores se voltavam para o papel social da educação, colocando-a como um ato político em que não cabia a neutralidade, concebendo dessa forma a escola como um espaço de produção e não apenas como um espaço de reprodução. A partir da década de 80, essa metodologia foi amplamente utilizada com o intuito de estreitar as relações entre a realidade da escola e seus professores e os pesquisadores acadêmicos. Tais pesquisas utilizavam uma análise qualitativa para responder às questões que envolviam a escola, os professores e sua formação.

A pesquisa-ação proposta e trabalhada por Zeichner e Elliott vai ao encontro da perspectiva acima apontada uma vez que considera o professor como sujeito do processo de produção do conhecimento num processo de *práxis* como forma de interação entre o conhecer (a teoria) e o fazer (a prática). Por meio do trabalho de pesquisa-ação o professor traz para si o processo de seu desenvolvimento profissional, o qual possui três dimensões: a do desenvolvimento profissional, em oposição à racionalidade técnica que dicotomiza aquele que produz e aquele que aplica o conhecimento; a da prática social e política; e a da luta para tornar visível o conhecimento produzido pelos professores (ELLIOT, 1990).

A pesquisa-ação unifica processos considerados muitas vezes independentes, como o ensino, a avaliação, a pesquisa, o desenvolvimento profissional. Integra ensino e desenvolvimento do professor, desenvolvimento do currículo e avaliação, pesquisa e reflexão filosófica em uma concepção holística de prática reflexiva educativa. Da perspectiva da pesquisa-ação, o aperfeiçoamento do ensino e o desenvolvimento do professor constituem dimensões do desenvolvimento do currículo, e o desenvolvimento do currículo constitui, em si mesmo, um processo de desenvolvimentos do professor. (Idem, p.167)

Zeichner (1998) sugere a pesquisa-ação colaborativa, perspectiva na qual os resultados das pesquisas dos pesquisadores acadêmicos não são apresentadas como última palavra, mas são tomado como base para iniciar uma conversa sobre as questões investigadas nas pesquisas dos professores, que têm a prerrogativa de a aceitarem ou rejeitarem. Em seu programa, esse autor tem como objetivo principal “educar professores para serem pensadores autônomos e práticos reflexivos e para que estejam comprometidos com a educação de alta qualidade para todos os estudantes” (Idem, p. 227), considerando-os como sujeitos capazes de produzir conhecimento e promover, de forma autônoma, seu desenvolvimento profissional.

Elliott (1998, p. 143) considera a pesquisa-ação emancipatória a base para melhorar o âmbito teórico e a ação prática, através do conhecer, do atuar e do experimentar. Para eles a

pesquisa-ação educacional é um processo de “experimentação curricular inovador”, não fazendo sentido o desenvolvimento profissional dos professores como pesquisadores-ação se não pudessem experimentar suas práticas. Seguindo os passos da “emancipação” de Stenhouse, Elliott (op cit) sugere a “autonomia” não restrita a situações de práticas rotineiras, mas como uma forma experimental de práticas inovadoras ou de pesquisa-ação.

Quando a pesquisa-ação é levada a cabo com suficiente profundidade, pode incrementar a consciência dos professores sobre suas “implicações políticas” e, portanto, realça sua capacidade coletiva para influir sobre as práticas de mudanças estruturais, tanto nas escolas como no sistema educativo. Todo tipo de pesquisa-ação capaz de promover um enfoque “de baixo para cima” em relação com o desenvolvimento profissional produzirá idéias que vinculam os problemas de ensino e de aprendizagem com questões de política institucional e social. (ELLIOTT, 1990 p.179)

Segundo Elliott, em obra de 1993, a pesquisa-ação como base para a melhoria da ação pedagógica se processa a partir de características como: o diagnóstico do problema prático, estratégias de ação, a avaliação das estratégias, compreender como se chegou a essa nova situação e refazer o caminho em novas situações. Portanto, a pesquisa-ação é um processo que está sempre em movimento, transformando novas realidades da prática pedagógica. Nesse campo a teoria e a prática são inseparáveis, pois é a prática que vai fornecer subsídios para a produção de conhecimentos, que por sua vez, retornarão para a prática possibilitando novas estratégias e avaliações, num processo educativo contínuo.

Os caminhos a serem trilhados para que o conhecimento produzido pelos professores seja tratado com seriedade passam por mudanças estruturais que demandariam “começar a integrar os produtos das pesquisas de professores no ensino e nos programas de formação de professores” (ZEICHNER, 1998, p. 230).

Neste íterim a relação da pesquisa-ação relatada pelos autores elencados viria ao encontro dos anseios do Curso de pedagogia a Distância da UDESC que em alguns momentos, não constituindo uma generalização, declara nos seus documentos ser esta a metodologia que melhor se adequaria a proposta do Curso em questão. Mas, e na prática esse método realmente é incentivado, ele ocorre no decorrer do curso como instrumento a serviço da formação dos professores/alunos? Os relatos dos tutores, analisados no capítulo 3 (três) deste trabalho, podem auxiliar-nos a elucidar essa questão.

2.2.3 Formação de professores a distância

O contexto econômico, educacional e político⁴⁸ em que nos encontramos, com o desenvolvimento de diversos setores, assim como o avanço das tecnologias de comunicação e informação, nos impele a acreditar que tal avanço pode favorecer a formação de profissionais das diversas áreas e que possam se dar em uma modalidade não tradicional: na modalidade a distância.

A formação de profissionais a distância coloca-se como opção para a formação, a qualificação e o aperfeiçoamento de adultos, por aparecer como uma alternativa de formação viável tanto no aspecto econômico, pela redução dos custos dos equipamentos, quanto para suprir as exigências sociais e pedagógicas na formação de profissionais. Isso pode ser verdadeiro

⁴⁸ A globalização, as crises econômicas e as mudanças tecnológicas que ocorreram no Brasil e no mundo tornaram necessário educar e qualificar as pessoas para atendera o mercado de trabalho. A partir a década de 90, os organismos multilaterais criaram vasta documentação na qual a educação era vista como solução para os problemas sociais e econômicos do mundo. Nesse momento a Educação a Distância coloca-se como alternativa para, com maior rapidez, atender ao grande contingente de pessoas a serem “educadas” (PETRI, 1998).

também para os profissionais da educação, principalmente para aqueles já inseridos no mercado de trabalho, os quais, muitas vezes, têm dificuldade de buscar formação por se encontrarem dispersos geograficamente e por ser quase sempre impraticável o deslocamento até a instituição de Ensino Superior em função das péssimas condições salariais dos trabalhadores da educação, sempre denunciada e lamentada por pesquisas, pela mídia e pelos discursos de candidatos a cargos políticos. A distância entre o local de trabalho do professor e as sedes onde os cursos são oferecidos dificulta a presença diária, exigida nos cursos presenciais. A modalidade a distância, nesse caso, parece proporcionar ao aluno a possibilidade de estudar no seu ritmo, na hora e local que lhe for mais adequado (WEBER, 2002); associada à utilização das novas tecnologias de comunicação e informação, imprescindíveis hoje pela sua expansão e inserção na sociedade e na educação, torna-se mais uma possibilidade acessível e sustentável para os profissionais da educação se apropriem na busca da formação profissional.

Certamente que a EaD, com todo um conhecimento e *know-how* já acumulado e uma especificidade pedagógica de relevância centrada no sujeito aprendente, como autônomo e capaz de auto-gerir seu processo de formação, com as competentes tutorias, currículos abertos e métodos alternativos, pode trazer significativas contribuições qualitativas e quantitativas à educação no Brasil, no sentido da melhoria da qualidade e da ampliação quantitativa do nível de oferta de escolarização em processo de educação continuada aos mais diversos campos profissionais, de modo especial, no campo da formação de educadores(as). (RODRIGUES, 2002, p. 187)

A formação em serviço tornou-se uma condição necessária (LDB/96), não só para a qualificação dos professores, mas como alternativa de associá-la aos avanços tecnológicos, constituindo-se, na opinião de Pimentel (2000, p. 12), como “um dos pré-requisitos fundamentais para a introdução de inovações educacionais nos sistemas de ensino”. A EaD coloca-se, assim, como uma alternativa para a capacitação pedagógica, principalmente na formação de professores

em serviço. Essa formação vem impregnada de experiências práticas muitas vezes mais intensas do que as vivenciadas pelos próprios formadores de professores.

Os futuros professores, mais precisamente aqueles que estão na formação inicial, porém já atuando na atividade docente, são uma mescla de aluno e professor. Essa característica torna-se mais evidente quando falamos em formação de professores na modalidade a distância.

Neste aspecto, a educação a distância parece constituir-se em uma única alternativa, capaz de atender o professor sem que necessariamente ele tenha que abdicar de seu trabalho cotidiano; pois essa modalidade facilitada pelo desenvolvimento das tecnologias de informação, possibilitando que ao mesmo tempo em que o professor desempenha sua profissão, ele possa aplicar os conhecimentos teóricos adquiridos no Curso (WEBER, 2002, p. 39).

Cabe questionar quais seriam as implicações desse novo modelo para a formação de professores e suas práticas pedagógicas: como e onde o processo de reflexão aconteceria nesse sistema de ensino? Ou melhor, é possível a formação do professor pesquisador/reflexivo na modalidade de Educação a Distância? Sobre isso, Moraes (1996) ensina que

As implicações do novo paradigma na formação dos futuros professores para a sociedade do conhecimento precisam ser cuidadosamente observadas no sentido de possibilitar um novo redimensionamento de seu papel. 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 em processos de reflexão. É um movimento de reflexão na ação e de reflexão sobre a ação. (p. 57)

Uma proposta de formação de professores na EaD deverá, conforme Leobons (1989), favorecer a participação ativa do estudantes na produção do conhecimento, buscando proporcionar o desenvolvimento de uma consciência crítica através da reflexão sobre a prática. Esse autor alerta ainda que, para a efetivação de uma formação para a pesquisa e à reflexão é preciso observar alguns componentes fundamentais: o processo de ensino-aprendizagem deve

buscar desenvolver conhecimentos que permitam repensar a realidade e transformá-la; o papel do educador deverá ser o de auxiliar nessa reflexão criadora sobre e a partir da realidade.

Necessário se faz, para melhor compreensão da formação a distância, postular algumas características desse sistema, as quais pretendemos formulá-las com base em um olhar voltado para a pesquisa e reflexão sobre as práticas possibilitando condições de produção de conhecimentos. Assim, esse processo de formação exige: o apoio tutorial, que será, dentre outros métodos, responsável pela mediação pedagógica; o uso de tecnologias de comunicação e informação para concretizar o processo de ensino-aprendizagem; o desenvolvimento da autonomia do aluno, pois engloba auto-disciplina e responsabilidade pela própria formação, para o sucesso da construção do conhecimento nesta sistemática; e, ainda, o aluno da EaD é um adulto com dinâmicas de vida diversa das dos alunos em idade escolar, e que traz consigo uma gama de experiências de vida e de trabalho, que podem vir a ser um diferencial na sua formação.

Pensar a formação de professores a distância nos leva à busca pela compreensão de como o aluno adulto aprende, principalmente ao considerarmos a característica principal do usuário dessa modalidade: o professor/aluno é um sujeito adulto. O modelo andragógico⁴⁹ (arte e ciência de orientar adultos a aprender) traz como pressupostos que: o aluno adulto precisa entender por que está aprendendo determinado conteúdo; a responsabilidade é inerente na vida do aluno; o aluno traz uma bagagem de experiências e conhecimentos; os adultos têm maior capacidade de lidar com situações da vida real e são orientados por suas próprias motivações. Enfim, as instituições e os profissionais que trabalham em cursos na modalidade a distância precisam levar em conta que seus alunos são adultos que, apesar de estarem afastados “dos tempos de escola”, possuem possibilidades de desenvolvimento e um passado de experiências,

⁴⁹ Para maiores esclarecimentos sobre andragogia podemos consultar Pimentel (2000), Loch (2003) e Cerny (2001).

vai desenvolver a autonomia como característica imprescindível para o sucesso nos estudos. No Curso de Pedagogia a Distância, os professores/alunos na sua grande maioria já atuam como professores de séries iniciais ou educação infantil. Sua formação em nível de graduação vem, então, permeada de experiências de vida e de profissão, o que pode contribuir para a efetivação da formação do professor pesquisador/reflexivo, uma vez que tal experiência pode gerar condições de discussão e questionamentos acerca de problemas educacionais da realidade escolar.

O professor/aluno necessita tomar o processo de ensino-aprendizagem em suas mãos porque, muitas vezes durante o Curso, ele estará sozinho nesse processo. Nesse caso a autonomia aparece como uma característica importante à formação para a reflexão e à pesquisa. Para Freire (1981; 1997) e Amaral (1996), entre outros autores, muito embora o movimento em defesa da autonomia por vezes não tenha vingado com a importância que merecia na maioria das instituições de ensino, por prevalecer ainda a atitude do professor como aquele que ensina e o aluno como quem é ensinado, entendemos que, quando se fala em formação para a pesquisa e à reflexão, o desenvolvimento destes aspectos é imprescindível para a sua promoção. Como afirma Amaral (1996, p. 67), “os professores reflexivos são também autônomos na sua actividade, dado que são críticos em relação aos papéis que desempenham”. Como já observamos, na EaD essa formação se torna essencial, pois exige do aluno atitudes de investigação, aguça a curiosidade e a criatividade, exige tomada de decisões para resolução de problemas e a busca por novos caminhos nas situações em que se encontra. O aluno, para processar de forma eficiente a sua autonomia e independência, deverá manter relações constantes com o material de aprendizagem, com o sistema de apoio (professores, tutores, colegas, mídias) e com a instituição promotora do curso. Ainda conforme Amaral (op. cit) a formação para a autonomia exige que a educação

promova não somente o “saber” e o “saber fazer”, mas também o “ser” e o “ajudar a ser”. O processo de construção do saber exige que se restitua aos estudantes a responsabilidade pela aprendizagem e pela construção da identidade profissional do professor.

Levando-se em conta as características dos indivíduos participantes de cursos de formação a distância, arroladas anteriormente, faz-se, ainda, necessário compreender que os novos processos de construção do conhecimento exigem que consideremos a introdução das novas tecnologias de comunicação e informação no ensino-aprendizagem. De acordo com Pretto (1999), essa questão deve ampliar-se e não restringir-se à simples presença dos equipamentos: é necessário que se monte uma estrutura que priorize a tecnologia como via de produção de conhecimentos e cultura, numa perspectiva integradora e interdisciplinar.

Nesse mesmo sentido Dieuzeide (apud BELLONI, 1999) compreende os recursos tecnológicos como ferramenta de ensino-aprendizagem para além de instrumento técnico.

Para compreendermos o papel das novas tecnologias de comunicação e informação na educação, é preciso considerá-las como ferramentas pedagógicas, deixando de lado seus usos como meios de circulação de informação em geral ou administrativa nos sistemas educacionais. Essa abordagem pela ferramenta considera o uso das tecnologias de comunicação e informação em diferentes situações de aprendizagem e busca estabelecer critérios de escolha das técnicas mais apropriadas a cada situação, numa perspectiva de imaginação pedagógica e não de invenção técnica (BELLONI, 1999, p. 60).

A inovação tecnológica possibilita incorporar ao processo educacional, seja presencial ou a distância, novas práticas didático-pedagógicas. Não podemos ignorá-las, porém faz-se necessário que se insira Na sua utilização técnica o aspecto criativo, crítico e integrador das tecnologias, tornando-as um meio e não um fim (Idem, 1999).

O professor/aluno do Curso de Pedagogia a Distância da UDESC, conforme os documentos analisador, pode desenvolver competências e habilidades que o qualificarão como

um profissional comprometido com a educação, tais como: compreender o processo de construção do conhecimento pelo indivíduo inserido nos diferentes âmbitos e especialidade; formular e encaminhar soluções de problemas educacionais condizentes com a realidade sócio-cultural do aluno; estabelecer diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento; articular ensino, pesquisa e extensão, na produção do conhecimento e da prática pedagógica; desenvolver metodologias e materiais pedagógicos adequados à utilização das tecnologias da informação e da comunicação nas práticas educativas; desenvolver uma ética de atuação profissional com responsabilidade social; articular a atividade docente nas diferentes formas de gestão educacional, na organização do trabalho pedagógico escolar, no planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas da escola; desenvolver um projeto pedagógico, sintetizando as atividades de ensino e administração, caracterizadas por categorias comuns (planejamento, organização, coordenação e avaliação) e por valores comuns (solidariedade, cooperação, responsabilidade e compromisso); identificar problemas sócio-culturais e educacionais e propor ações criativas às questões da qualidade do ensino, além de medidas que visem superar a exclusão social (CECHINEL, 2000a).

O desenvolvimento de competência e habilidades peculiares na Educação a Distância, segundo Weber (2002), está associado ao compromisso com a democratização do acesso ao Ensino Superior com qualidade. A autora reafirma que a EaD pode fornecer uma formação, inicial ou contínua, que atenda às necessidades educacionais de nosso tempo e com potencial para a ação transformadora da sociedade.

Por isso, o Curso de Pedagogia na modalidade de Educação a Distância, oferecido pela UDESC é um programa comprometido com a transformação da realidade educativa e com uma educação de qualidade, mediado pelos recursos oferecidos hoje pela tecnologia, em sua diversidade. Neste sentido, o Curso representa um esforço para a melhoria da educação, através da implantação de um programa dirigido à formação de professores que atuam na Séries Iniciais e

na Educação Infantil, de modo a contribuir para potencializar a capacidade desses profissionais na promoção e no aprimoramento constante da pedagogia desenvolvida no interior da escola (Idem, p. 41).

Dessa forma exige-se da educação, nas modalidades presenciais e a distância, novas formas de ensinar e aprender. As possibilidades que se colocam à educação, a partir do acesso as novas tecnologias de comunicação e informação, apontam para a formação de profissionais capazes de desenvolver-se com autonomia, preparados para uma prática docente reflexiva/investigativa, com capacidade de transformar realidades adversas e atuar na produção e difusão do conhecimento, desenvolvido a partir das práticas do cotidiano docente.

Uma vez clareados os aspectos metodológicos da pesquisa, e realizada uma incursão na produção teórica acerca da EaD, da Formação do professor pesquisador/reflexivo e da Formação do Professor a Distância passaremos, no próximo capítulo, a apresentação da análise das representações que os tutores têm do Curso em foco, da sua função e de uma possível formação do professor que pesquisa e reflete sobre seu contexto de trabalho.

3. SER PROFESSOR PESQUISADOR/REFLEXIVO: O OLHAR DA TUTORIA

A formação de professores pesquisadores/reflexivos pretende que o professor tenha condições de refletir sobre as dimensões sociais, políticas, sociais, culturais e econômicas que permeiam sua prática cotidiana (ZEICHNER, 1993) e, assim, se veja como produtor de conhecimentos através da pesquisa sobre problemas que surgem dessa prática (ELLIOTT, 1993). Entendemos, ainda, reportando-nos aos autores citados, que a pesquisa deve estar associada à prática reflexiva para que uma transformação/qualificação do exercício docente possa acontecer. Com base no processo de pesquisa e reflexão, acreditamos ser possível a construção de conhecimentos pelo professor, sendo possibilitado a ele identificar a complexidade de seu fazer, qualificando-o e deixando de ser reproduzidor de conhecimentos e condutas por outrem pensados.

Analisando os documentos oficiais (Projeto de Implantação do curso junto ao MEC/SESU, Estatuto do Curso, Manuais do Estudante e do Tutor, cadernos pedagógicos das disciplinas de Didática, Prática Pedagógica/Prática de Ensino I e II, Metodologia para Iniciação a Prática da Pesquisa e Extensão I e II) do Curso de Pedagogia a Distância da UDESC, percebemos nestes uma forte evidência da pesquisa e da reflexão como elementos para a formação dos professores/alunos. Esse caráter reflexivo e pesquisador é justificado tendo em vista as problemáticas emergentes do cotidiano escolar e do contexto social que o professor/aluno vive. Assim, é um objetivo do Curso formar um profissional versátil, que possa atender aos diversos segmentos educacionais emergentes da atualidade. Os organizadores da proposta e dos manuais consideram, ainda, que a reflexão e a pesquisa sobre a prática docente, aliadas aos conhecimentos científicos sistematizados, às tecnologias do campo educacional (computador, telefone, fax, TV, vídeo, internet, etc.) e à compreensão da

realidade, são competências que fazem do professor um produtor de novos saberes educacionais que alicerçam mudanças qualitativas na educação.

Os saberes sistematizados sobre a educação e a pedagogia serão úteis para que o profissional interrogue realmente suas práticas. É aí que se produzem os saberes pedagógicos, ou seja, forma-se o profissional da educação não apenas capacitado para compreender a nova realidade, mas capaz de apoiar-se nas distintas áreas do conhecimento, para produzir novos saberes pedagógicos (CECHINEL, 2000, p. 13).

Conforme Fagherazzi e Bueno (2002), autoras do Caderno Pedagógico de Didática, o conhecimento científico e uma postura reflexiva da experiência desenvolvida ao longo do trabalho docente, são os principais recursos que os professores têm para desenvolver a capacidade de observação, de inovação e de aprendizado. Essa idéia permeia todo o Caderno ficando mais evidente nos objetivos específicos, que se referem ao professor como alguém que deve “perceber-se como professor pesquisador de seu ensinar” (Idem, p 68) e, nessa perspectiva, ser autor de sua prática docente, ou seja, “vivenciar o processo de construção de sua teoria e de sua prática como professor, refletindo, planejando, investigando” (Idem, p.86).

Nos cadernos I e II da disciplina de Prática Pedagógica/Prática de Ensino, a intenção da formação do professor como profissional investigador e reflexivo também fica evidente (SOUZA, 2002). Neles é enfocada a prática docente que, inserida em um determinado contexto histórico-cultural, pode comprometer o professor/aluno do Curso de Pedagogia a Distância a se envolver com a pesquisa. A pesquisa passa, então, a ser uma ferramenta para que o educador compreenda sua atuação docente: à medida em que problematiza a realidade, encontra questões a serem investigadas e elege métodos adequados que lhe permitem desvendá-la, de forma fundamentada, de modo a traçar uma estratégia de ação que pretenda superar ou, ao menos, minimizar as problemáticas que envolvem o seu trabalho. Desse modo, a pesquisa, para os organizadores desse curso, coloca-se como importante instrumento na formação dos professores/alunos, como se percebe nas observações de Souza (2002, p. 79):

- a) é importante reconhecer a pesquisa como uma atividade inerente à atuação docente e não privilégio ou responsabilidade de alguns, e que se comprometa em investigar e questionar problemas vivenciados no contexto educacional, propondo alternativas de superação e/ou minimização;
- b) quando se trata de pesquisa em educação, mais que nunca é preciso superar os velhos preceitos de pesquisa; há necessidade de integração do pesquisador com os sujeitos pesquisados, de tal forma que as proposições sejam fruto de reflexões participativas e não meras prescrições;
- c) quando a sistematização e a produção de conhecimento acontecem de forma coletiva a separação entre pesquisador e pesquisados diminui, e é possível desenvolver trabalhos e propostas mais adequadas a realidade;
- d) do educador, enquanto produtor de conhecimento, exige-se uma postura investigativa, indagadora, ou seja, todo educador é um pesquisador em potencial, isso lhe garante autonomia, fundamentado e argumentação para as tomadas de decisões e para se colocar diante dos discursos de decisões oficiais. Isto não significa afirmar que as produções acadêmicas, não tem validade, ao contrário, elas têm papel fundamental de contribuir com os educadores, considerando-os como co-participantes das pesquisas e apresentando as teorias como “ferramentas” para indagar e interpretar a realidade e não como receituários prescritos.

Nesse sentido, observamos que a perspectiva de professor pesquisador/reflexivo do Curso de Pedagogia a Distância da UDESC está representada na proposta de formação de Zeichner (1993; 1998), Elliott (1990; 1993; 1998) e Dickel (1998), muito embora não tenhamos encontrado referências a esses autores nos documentos analisados. À luz dos autores citados compreendemos a pesquisa como um elemento que pode e deve permear a prática do professor na busca de explicações para as problemáticas de sua realidade, a curiosidade, a observação cotidiana incitando a pesquisa na busca pela solução de situações complexas como referencial de atuação docente.

Neste capítulo pretendemos, com base nas representações dos tutores, investigar até que ponto essa compreensão de formação se efetiva na prática pedagógica do Curso. Num primeiro momento, abordaremos a tutoria e a representação que dela têm os tutores entrevistados em seguida caminharemos no sentido de compreender como os tutores percebem a formação que o Curso pretende para os professores/alunos, e finalmente, as representações que têm da pesquisa e do professor pesquisador/reflexivo. Com esse percurso

intencionamos lançar luz aos sujeitos da pesquisa e responder ao objetivo proposto neste trabalho, qual seja, se o Curso de Pedagogia a Distância da UDESC promove a formação do professor pesquisador/reflexivo.

3.1 Tutores: os sujeitos da pesquisa

A maior parte da literatura disponível sobre EaD analisa a prática da tutoria nas megauniversidades, onde essa função sofreu críticas severas. Tais críticas afirmam que o papel do tutor foi relegado a mero “cumpridor de tarefas”, que desenvolve atividades burocráticas e de controle administrativo em prejuízo do caráter mais interativo do processo de ensino-aprendizagem. Em alguns cursos, inclusive, a incumbência do tutor não ia além das tarefas de atender aos alunos via telefone, *e-mail*, fax etc. Uma das principais razões da evasão nos cursos de EaD se deve ao fato de o tutor não exercer seu papel, a saber, o de mediador do conhecimento entre professores e alunos através dos meios tecnológicos.

Em razão dessas críticas algumas universidades brasileiras com experiência reconhecida em cursos a distância, como a Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), optaram pelo termo *Orientador Acadêmico* para definir o trabalho de tutoria, fugindo do desgaste sofrido pelo termo *tutor*. Essa instituição coloca o trabalho do orientador acadêmico como condição fundamental para o sucesso dos programas de EaD: “ele toma parte do processo de planejamento e avaliação dos trabalhos propostos no curso. Ele acompanha os estudos dos alunos. Ele sabe quase tudo da vida acadêmica do aluno” (FOERSTE, 2002, p. 282).

A despeito das críticas ao termo, a tutoria é fundamental nessa modalidade. A presença de professores/tutores na Educação a Distância é vista, cada vez mais, como sendo imprescindível para o êxito do processo de ensino-aprendizagem. É através da tutoria que

ocorre a comunicação bidirecional, concretizada por meio das relações coordenação/professores/tutor/aluno, da troca de correspondência e do uso das diversas tecnologias de comunicação e informação para a concretização do processo de ensino-aprendizagem, podendo haver momentos presenciais e a distância, como é o caso do Curso de Pedagogia, foco deste trabalho. É o tutor o maior responsável pela realização de atividades contextualizadas na realidade do aluno, atendendo às suas possibilidades e limitações. Por meio do diálogo e da problematização dos conteúdos, ele pode possibilitar a interação necessária para tornar as aprendizagens mais significativas.

Maggio (2001) ressalta que o trabalho do tutor, muitas vezes, é confundido com o trabalho do professor, sendo difícil diferenciar um bom tutor de um bom professor. O que os distingue é o aspecto institucional, uma vez que a EaD tem características diversas do ensino presencial. A autora salienta, ainda, que se exigem do professor presencial, hoje, competências que têm origem na modalidade a distância.

Nas perspectivas pedagógicas mais atuais, alimentadas pelo produto de trabalhos de pesquisa no campo da didática, o docente cria propostas de atividades para a reflexão, apóia sua resolução, sugere fontes de informação alternativas, oferece explicações, favorece os processos de compreensão; isto é, guia orienta, apóia, e nisso consiste o ensino. O que parece como uma contradição nada mais é do que o reflexo de uma profunda mudança nas concepções pedagógicas que se encontravam na origem da modalidade a distância. (Idem, p. 97)

O professor, na função de tutor, pauta-se em procedimentos de ensino que facilitem e mediatizem, de forma dialógica e reflexiva, o contato do professor/aluno com os recursos didáticos e tecnológicos, bem como as interações entre os indivíduos envolvidos. Belloni (1999) considera a mediatização uma das ações mais importantes na EaD, uma estratégia que precisa, cada vez mais, ser assimilada por aqueles que atuam nessa modalidade de ensino.

[...] saber “mediatizar” será uma das competências mais importantes e indispensáveis à concepção e realização de qualquer ação de EaD. De certa forma, ao preparar suas aulas e os materiais que vai utilizar, o professor

“mediatiza”, embora o meio mais importante neste caso seja a linguagem verbal direta, o que significa que mediatizar o ensino não é uma competência totalmente nova. O que é novo é o grande elenco de mídias cada vez mas “performantes” disponíveis hoje no mercado e já sendo utilizadas por muitos dos aprendentes fora da escola, o que acarreta uma crescente exigência de qualidade técnica da parte dos estudantes. (Idem, p. 62)

O exercício da tutoria é uma fonte indispensável por meio da qual a instituição promotora de cursos em EaD busca subsídios que “alimentam e enriquecem a reflexão e análise das atividades que envolvem planejamento, implementação e avaliação do curso” (FOERSTE, 2002, p. 294). Nessa perspectiva, o tutor torna-se um colaborador que auxilia na necessária ligação entre o conhecimento acadêmico e o conhecimento prático do professor/aluno. Contudo, no caso em foco, sua função pode ir além disso, à medida em que ele pode se tornar, pela sua inserção no contexto local, um mediador entre a instituição e a comunidade. Muitas vezes, apesar de essa atividade não ser colocada nem enfatizada pela instituição como uma função do tutor, quando da ausência de supervisores ou coordenadores de núcleo, o tutor pode ser chamado a dar esclarecimentos públicos acerca do Curso, assim fazer a intermediação entre os poderes públicos locais (secretarias de educação, prefeitos e vereadores) e a universidade, além de ser o mediador entre o núcleo e os alunos, fazendo o repasse de informações e esclarecimentos de questões administrativas e de gestão do Curso, que se juntam às funções didático-pedagógicas sobre as quais deve responder.

O tutor convive muito de perto com o professor/aluno, não raro, conhece profundamente cada um deles: suas dificuldades e motivações, como se envolvem com o estudo ou não, como percebem e avaliam o Curso e a universidade, como se relacionam com os colegas, como o curso está ou não modificando a sua prática docente, etc. Essa situação pode lhe fornecer subsídios para pensar e estabelecer estratégias em relação à melhoria do estudo e da prática docente cotidiana, conferindo-lhe condições para desenvolver processos interativos de formação e, dessa forma, pautar-se como formador. Para Foerste (Idem) não há

dúvida de que da dedicação do tutor podem emergir lições para se pensar em os processos de formação de professores. Sua prática está sendo reconhecida como um caminho que favorece a busca por soluções para a efetivação da EaD como modalidade que visa à democratização do Ensino Superior com qualidade. O apoio tutorial é uma das características mais relevantes dentro dos cursos de formação a distância, apesar de alguns não contarem com esse recurso. No Curso de Pedagogia a Distância que ora estudamos, o tutor é apresentado como um elemento indispensável e como um diferencial que agrega maior qualidade ao Curso.

Em vista da discussão apresentada acima, das diferentes críticas atribuídas ao tutor, do papel central desempenhado por ele no Curso da UDESC, nosso olhar se voltou para esse sujeito. Buscamos nele as representações da formação proporcionada aos professores/alunos, entendendo que a função mediadora por ele desempenhada nos possibilitaria uma compreensão mais abrangente do nosso objeto de estudo, qual seja, a formação de um professor pesquisador/reflexivo.

Assim, fomos buscar nos tutores das turmas Piloto (TP) e Turma 2 (T2) de núcleos da Grande Florianópolis as respostas para nossas questões. Entrevistamos onze tutores, os quais apresentam o seguinte perfil: todos, com exceção de Lírio⁵⁰, são mulheres e possuem longa experiência no magistério (mais de 10 anos). A formação dos tutores na graduação abrange diferentes cursos de licenciatura, com maior concentração em Pedagogia. Essa diversificação requer dos tutores grande versatilidade para dar conta do encaminhamento das diversas disciplinas de um curso de Pedagogia, o que de certa forma, parece estar garantido pela formação em pós-graduação que a maioria possui. Apenas dois dos entrevistados não têm formação em pós-graduação: Camélia e Lírio. A primeira tem formação em Artes e o segundo em Filosofia. Esses e outros dados podem ser observados no quadro a seguir:

⁵⁰ Nome fictício.

Nº	TUTOR (Nomes fictícios)	GRADUAÇÃO	PÓS GRADUAÇÃO	TEMPO DE SERVIÇO MAGISTÉRIO	TEMPO DE SERVIÇO NO CEAD/UDESC
1	HORTÊNCIA	Pedagogia	Mestrado em Educação	23 anos	4 anos
2	CAMÉLIA	Artes	-----	18 anos	4 anos
3	VIOLETA	Matemática	Mestrado em Educação	18 anos	3 anos
4	ROSA	Pedagógica	Especialização em Séries Iniciais e Ed. Infantil, Psicopedagogia Clínica	15 anos	3 anos
5	MARGARIDA	Geografia e História	Especialização em Ed. e Meio Ambiente	19 anos	3 anos
6	DÁLIA	Pedagogia	Especialização na Ação Integrada/ Especialistas	14 anos	3 anos
7	JASMIM	Ciências Sociais	Mestrado em Educação	25 anos	3 anos
8	LÍRIO	Filosofia	-----	12 anos	3 anos
9	ANGÉLICA	Pedagogia	Mestrado em Educação	12 anos	4 anos
10	ÍRIS	Pedagogia	Especialização em Alfabetização	17 anos	3 anos
11	GARDÊNIA	Pedagogia	Especialização em Educação Infantil	10 anos	3 anos

Fonte: Dados das entrevistas com os tutores.

3.2 “Um trabalho árduo, porém gratificante”

Essa foi a maneira como os entrevistados definiram a função de tutoria. O fato de precisarem estudar tanto ou mais que o professor/aluno (talvez mais, pois o tutor precisa trazer subsídios extras para o encontro com a turma) aparece para os tutores como uma forma de aprendizado. Apesar de já possuírem uma formação em determinada área, precisam entender e mediar o processo de construção de conhecimentos de todas as disciplinas do Curso de Pedagogia.

É muito trabalhoso, é muita coisa para o tutor, a gente tem muita coisa, mas eu posso dizer que está sendo uma experiência muito gratificante, eu estou aprendendo muito junto, claro, num papel diferenciado, mas aprendendo junto com elas nessa diversidade. Então, assim, é muito trabalhoso, é muita coisa, mas é muito gratificante! (Dália).

[...] para mim foi muito rico este trabalho, eu estudei de novo, fiz outra faculdade, eu cresci junto com eles (Angélica).

Conforme pudemos desvelar dos depoimentos acima, dessa representação decorrem outros fatores que envolvem o trabalho de tutoria no Curso de Pedagogia a Distância da UDESC. A tutoria parece ser uma função que exige um profissional polivalente. Dos relatos dos tutores pudemos depreender pelo menos seis funções por meio das quais representam a atividade que exercem: é uma função de grande responsabilidade; são representantes da UDESC; são mediadores do conhecimento; trabalham a identidade do estudante a distância; são responsáveis pela interação interpessoal; e, finalmente atribuem-se o papel de professores.

Para os entrevistados, a tutoria é uma função que exige **grande responsabilidade e versatilidade**. Nesse sentido, entendem a sua atuação como sendo um importante diferencial entre uma boa ou má formação dos professores/alunos sob sua responsabilidade. É o tutor quem viabiliza o alcance dos objetivos do Curso. A avaliação do processo de ensino-

aprendizagem está em grande parte sob seu encargo, pois deve acompanhar e atribuir nota ao aluno no que diz respeito ao desenvolvimento do processo de aprendizagem.

O papel de tutor é um pouco polivalente, acredito que ele seja bem polivalente, bastante até, por que na verdade ele acaba fazendo um pouco de cada coisa. Eu sou orientadora de estágio, eu sou professora da disciplina, acaba sendo amiga, conselheira, enfim, acredito que o tutor tenha grande valia no curso (Gardênia).

Eu acho que o tutor é uma figura importante, todo o processo está de certa forma na dependência do trabalho do tutor. É o tutor que acompanha o trabalho, é o tutor que acompanha a distribuição dos materiais, é o tutor que tem uma relação direta com a supervisão, com os professores... no decorrer do curso é ele também que avalia os trabalhos finais da disciplina. Então a responsabilidade do tutor é muito grande e, se esse tutor não tiver consciência da sua função dentro do curso é um complicador. A aposta é grande no tutor no sentido dele ter clara essa responsabilidade (Hortênci).

O papel do tutor dentro desta escala, digo escala não é a palavra certa, temos professor, o supervisor, o professor da disciplina e o tutor, eu considero o tutor o de papel mais importante, fundamental, é ele que está lá em loco, é ele que acompanha todo o desenvolvimento do aluno, é ele que acompanha o dia a dia do aluno (Angélica).

Observamos nos relatos acima que há um sentimento por parte dos tutores de que a responsabilidade pelo processo de ensino-aprendizagem recai com maior peso sobre seus ombros. O suporte tutorial implica em atividades como: promover a compreensão dos conteúdos do caderno pedagógico e de outros materiais que possam auxiliar na aprendizagem; proceder junto ao aluno a compreensão de como administrar o seu estudo autônomo; fazer a avaliação do processo de construção do conhecimento realizado pelos professores/alunos e de atividades contextualizadas dentro da sua realidade para que ocorram aprendizagens significativas. Provavelmente, em função de ser o tutor o alicerce do Curso e ser quem sustenta a disposição dos alunos para o estudo (FOERSTE, 2002), talvez recaia sobre ele, também, a responsabilidade de desenvolver a capacidade reflexiva e crítica dos professores/alunos. Afinal, é sua atribuição parte do processo de planejamento e avaliação dos

trabalhos propostos pelo Curso, o acompanhamento dos estudos, a orientação da vida acadêmica e, às vezes, conforme os relatos, da vida pessoal dos alunos.

Alguns tutores se vêem também **como representantes da instituição**. Apesar de não ser incentivada pelo CEAD/UDESC, é solicitado ao tutor com frequência fazer a ponte entre os professores/alunos, a comunidade e a universidade. Pela sua inserção no contexto local, torna-se um intermediador entre a instituição e a comunidade em que atua. Não raras vezes, de acordo com alguns relatos, o tutor é chamado para prestar esclarecimentos junto aos poderes públicos locais a respeito de questões que envolvem o Curso. Também é responsável por repassar as informações administrativas e pedagógicas da instituição para os professores/alunos que freqüentam o Curso.

Não é porque eu sou tutora, mas o tutor é o ponto chave [...] então eu vejo que o papel do tutor, tanto em termos do conhecimento, em termos de relações, de vínculos dessa mediação entre a universidade-turma é essencial, por que para elas a UDESC sou eu. Elas sabem que tem outros, mas o referencial é o tutor, todos os momentos (Dália).

O papel do tutor é um papel bastante importante e primordial, neste curso em especial, por conta de que a própria UDESC entende, às vezes eu até discordo disto, de que este curso dá certo se o tutor der certo. Eu tenho divergências com relação a isto, mas ao mesmo tempo, eu sinto que o papel do tutor é aquele que está permanentemente mais ligado ao acadêmico e por si só, isso já é uma responsabilidade da UDESC mas daquela pessoa que está aí acompanhando ali em nome da UDESC, ela é a UDESC ali (Lírio).

Também entendem que sua função é a de **mediar o conhecimento**, facilitando o estudo autônomo do professor/aluno:

O tutor é a grande chave da questão e hoje o contato que a gente tem com eles, de chegar e trabalhar aquele caderno e ele saber que a gente também não dá conta do caderno e a gente media. Eles sabem que a gente não tem o domínio de todos os conteúdos, de todos os cadernos, mas a gente reflete, busca e eu acho que isto também é um desafio na vida, eles sentem quando o tutor tem esse comprometimento (Margarida).

A função maior do tutor é estar realmente coordenando este grupo, nos seus diversos pontos de vista que elas vão trazendo com a leitura do caderno, e também fazendo a mediação entre caderno, professore se com o aluno.

Então eu me coloco como mais um instrumento que o aluno tem para estar elaborando este estudo autônomo, eu me vejo mais como um instrumento de mediação sim, nesta construção de conhecimento, nesta formação que eles estão recebendo[...] então a minha função basicamente é estar fazendo essa mediação, de como estudar, de como fazer essa leitura, de dar alguns elementos para escrita, para autoria de pensamento, para a questão da prática pedagógica estar pontuando algumas coisas, estar fazendo esta mediação mesmo (Rosa).

Para Cechinel (2000) é função do tutor, além de motivar, orientar e avaliar os professores/alunos, ser facilitador e mediador da aprendizagem. Mediar a aprendizagem implica em várias atividades fundamentais para o bom andamento dos estudos, que o tutor deve realizar junto aos professores/alunos: familiarizá-los à sistemática de ensino e o material didático, levá-lo a desenvolver habilidades e competências, auxiliá-los na organização e planejamento de seus estudos, ajudá-los na resolução de dificuldades e dúvidas, fazer a avaliação do desempenho durante o processo de aprendizagem, proporcionar-lhes acesso a recursos suplementares de material de apoio para os estudos etc. Além disso, conforme Belloni (1999), é o tutor quem faz a mediação de forma dialógica e reflexiva, assim como a comunicação de dupla via entre os indivíduos que participam do processo. A mediação talvez seja o papel principal do tutor no sentido de fazer a integração necessária entre os materiais didáticos-pedagógicos e os professores/alunos, tanto de forma verbal, nos encontros com a turma ou nos atendimentos individuais, como intermediado pelos meios de comunicação.

Dessa forma, cabe freqüentemente ao tutor também a função de **trabalhar a identidade de estudantes a distância**. Quanto a isso, os tutores nos relatam que cabe a eles proporcionar o entendimento do que é ser um estudante a distância, de como otimizar o uso das tecnologias, de ensiná-los a forma autônoma de estudar, mesmo que muitas vezes não se sintam preparados para tanto. Isso se dá, segundo eles, porque a UDESC os capacitou poucas vezes (em torno de quatro cursos, em uma média de 240 horas) para trabalhar na sistemática. Os tutores relatam ainda que, em função do distanciamento físico do professor/aluno com a

instituição geradora do Curso, um aspecto que aflora é o fato de eles não se sentirem acadêmicos no padrão reconhecido como tal. A modalidade a distância está criando uma nova identidade acadêmica, a qual envolve fatores como a não presença de um professor acompanhando o processo de ensino-aprendizagem em sala de aula e, principalmente, o desenvolvimento da autonomia, que deve ser construída pelo professor/aluno nos seus estudos para, dessa forma, trabalhar na sistemática a distância e incorporar as concepções em que se pauta o Curso de Pedagogia em questão.

A grande parte dos meus alunos ainda tem muita dificuldade e não formaram ainda uma identidade. Então, eu tenho a impressão de que essa questão, quando eles criam essa identidade de graduandos isso possibilita também uma pesquisa, uma procura além daquilo que é oferecido para eles (Violeta).

[...] porque é o tutor que irá detectar se determinado aluno está acompanhando ou não a disciplina, é ele que vai detectar se esse aluno tem consciência ou não do que é ser um aluno da Educação a Distância e as responsabilidades que isso implica (Hortência).

Para Cechinel (2000, p. 15), apesar do estudo ser de autonomia do estudante, o tutor é o elemento humano fundamental para que isso se concretize, cabendo a ele “buscar formas de promover uma maior aproximação do aluno com a UDESC para que ele possa sentir-se realmente aluno da instituição”. E ainda:

Na educação a distância, o maior responsável pela aprendizagem do aluno é ele próprio, contudo, para o desenvolvimento dessa capacidade, ele necessitará da ajuda do tutor, sobretudo quando sabemos que muitos alunos tiveram sua vida escolar pautada pela passividade, pela memorização, pela repetição mecânica dos conteúdos, pela dependência do professor. (Idem, 2000, p. 13)

O processo educativo, oferecido pela instituição, deverá fornecer aos professores/alunos elementos para que eles possam se responsabilizar pela organização do seu próprio ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, pelo seu crescimento como profissional com capacidade de autodidatismo. Essa capacidade termina por se manifestar no comportamento social e pessoal do indivíduo, o qual apresentará maior iniciativa para encarar

os problemas e tomar decisões por conta própria (BORNENAVE, 1988). O uso das tecnologias de comunicação e informação é um dos elementos que caracterizam a EaD. Essas tecnologias são recursos didáticos que permeiam toda a formação, atuando como mediadores no processo. Contudo, o potencial mediador das tecnologias só surtirá o efeito desejado se o tutor desempenhar seu trabalho como elemento **responsável pela interação interpessoal**, colocando-se como o contato humano dentro de uma sistemática na qual, o uso da tecnologia e de meios impressos é priorizada. De acordo com os relatos, cabe ao tutor fornecer os elementos necessários para que se efetive o princípio da interação do professor/aluno com os vários recursos, quer sejam tecnológicos e didáticos, quer sejam entre as pessoas (alunos, tutores, professores, supervisores), individualmente ou em grupos.

Bom, eu acho meu papel importante, eu vejo ele como fundamental. Porque? Essa proposta de Educação a Distância, ela é muito nova se for considerar tudo que está aí, e acho que um elemento humano nesta relação de aprendizagem é fundamental. Eu acredito neste papel porque, apesar de considerar e saber que o mundo da tecnologia é fundamental, o humano precisa ser trabalhado sim (Íris).

[...]eu acho que o papel de tutor é fundamental, é o contato pessoal mesmo daquele “vamos lá, vai dar certo, vamos vencer o desafio, vamos ver se a gente entende”, e assim é uma caminhada (Margarida).

A tutoria como o elemento humano na EaD tem sido um dos fatores positivos para evitar um dos maiores problemas encontrados nesse sistema de ensino: a evasão (BORDENAVE, 1988). Muitas vezes o trabalho autônomo é solitário e pode levar o professor/aluno a perder o ânimo pelos estudos e desistir do Curso. O tutor, na função de motivador, é quem vai manter o interesse, dar apoio e encorajar os professores/alunos a continuarem os estudos. As interações decorrentes da relação tutor-aluno/aluno-aluno são freqüentemente experiências muito produtivas na formação, pois, quando bem planejadas, oferecem oportunidades para que os professores/alunos possam expandir e aplicar os

conhecimentos de forma compartilhada, evitando o isolamento característico de um estudo individual. Além de orientar os professores/alunos a interagirem com os materiais didáticos e tecnológicos, com os colegas e com a instituição, cabe ao tutor auxiliar o encaminhamento e organização do auto-estudo, para que o professor/aluno não desanime e abandone o Curso.

O curso investiu nos tutores através das capacitações, [...] e eu tenho a impressão que o tutor é fundamental, porque foi ele que acabou evitando a evasão. Eu tenho a impressão de que se o aluno ficasse muito longe, sem o contato do tutor, pelo grau de escolaridade, a deficiência que elas tinham, elas não teriam continuado o Curso, eu acredito que a evasão ia ser muito grande. Por isso acho que o tutor é peça fundamental em todos os níveis (Violeta).

Por outro lado, percebemos nos relatos que, apesar da “paixão” pelo trabalho, os tutores denunciam a falta de subsídios e **de condições de trabalho** para realizarem suas funções de forma adequada. Uma das suas principais reclamações diz respeito à falta de encontros, presenciais, colocado a princípio, como um dos elementos constitutivos do Curso que se caracteriza como semi-presencial. Por um lado parece haver uma certa reivindicação de aumentar o número dos encontros, para mais de uma por semana, entre eles e os professores/alunos. Por outro lado apontam que a falta dos encontros dos professores das disciplinas com os professores/alunos e com eles (tutores), no sentido de orientá-los para a realização de todas as tarefas que, como vimos, não são poucas, trouxe insegurança para a execução do seu trabalho.

O Curso de Educação a Distância, ele segue, ele se dá, ele tem andamento pelo tutor, pelo encontro que o tutor tem com os alunos, todo o trabalho com os alunos vai por este caminho, acredito até que as vezes é um pouco sobrecarregado para o tutor, porque é muita informação que ele tem que dar conta, é muito conteúdo que ele tem que dar conta, às vezes a gente precisa, de repente de muitos mais encontros com os alunos do que o normal, o fato de nós não termos mais o encontro com os professores das disciplinas, de forma presencial, ali, presente, perguntando, questionando, visualizando, tendo informações diferentes, tendo fontes, tendo bibliografias, está prejudicando muito o nosso trabalho. Então é complicado, acredito que é preciso uma maior ajuda, uma maior cumplicidade junto ao tutor (Gardênia).

“eu acho que a gente, neste momento do curso que a gente está vivendo, eu sinto que falta mais subsídio para os tutores. [...] como é que fica essa relação didática, essa relação, que eu acho que é importante sim, de estar fazendo eles pensarem o por que daquilo, de estar fazendo pesarem que tipo de intervenção eu posso fazer com meu aluno a partir deste texto deste texto que eu vou levar para a sala (Íris).

No ano de 2003, a UDESC passou por um processo eleitoral bastante conturbado, sendo o Curso de Pedagogia a Distância pivô de várias discussões e problemas. A eleição do atual reitor culminou com o corte de várias atividades e recursos que até então vinham sendo oferecidos aos professores/alunos do Curso⁵¹. Um desses cortes recaiu sobre as aulas presenciais dos professores das disciplinas com os professores/alunos do curso, as quais deixaram de ser realizadas devido às despesas de deslocamento até os núcleos e à demissão de vários professores de disciplinas. Esse fato acabou por sobrecarregar os tutores, que, desde então, se encontram praticamente sozinhos para orientar, tirar dúvidas, facilitar e mediar a aprendizagem, acompanhar os estágios, orientar os TCCs, fazer as avaliações, enfim, dar conta de quase todo o processo de formação. Isso é feito com uma carga horária que extrapola o contrato de trabalho do tutor, acarretando em um sobretrabalho sem a devida remuneração e, tampouco, reconhecimento simbólico.

Uma parcela dos tutores se vêem exercendo a **função de professor**. Essa percepção vai de encontro ao que é recomendado pela instituição, que afirma, o tutor não deve “dar aulas”, mas colocar-se como profissional de apoio aos alunos. Por outro lado, os documentos indicam o tutor como “professor/tutor”, ou seja atribuem a ele também o papel de professor (CECHINEL, 2000b). Essa ambigüidade da instituição parece favorecer essa representação que os tutores têm da função, justificada em vista, principalmente, da eliminação das aulas

⁵¹ Como já nos referimos anteriormente, o Curso se concretiza pelos convênios entre a UDESC e outras instituições interessadas, que pagam determinado valor a ela. O que incitou os cortes foi a falta de pagamento por parte das instituições conveniadas.

presenciais com o professor da disciplina⁵², sem as quais se vêem obrigados a se prepararem mais, trazerem mais elementos (conteúdos) para realizar a mediação do ensino-aprendizagem de forma que os professores/alunos possam construir um conhecimento significativo. Nesse sentido afirmam que o termo tutor é muito pobre para descrever a função que exercem como podemos observar no relato que segue:

*Eu acho que o tutor, e eu não gosto muito desta palavra, acho que a palavra tutor ele delimita e a nossa função, ela ultrapassa o que propõem a palavra tutor, porque em alguns momentos, a mediação ela é uma mediação de aprendizagem e, uma relação de **professor-aluno**, sim (Íris).*

Podemos perceber, com base nos relatos até aqui evidenciados, que cabe ao tutor, dentro dessa sistemática, além das funções de motivar, orientar e avaliar o processo de aprendizagem dos professores/alunos, facilitar e mediar o desenvolvimento de processos de reflexão e investigação. É o tutor, pela sua relação com os professores/alunos, quem pode favorecer a participação ativa dos mesmos na produção e sistematização de conhecimentos, promovendo o desenvolvimento da consciência crítica por meio da orientação e do estímulo para uma prática reflexiva e investigativa, “estimular a discussão de textos e/ou vídeos, bem como a pesquisa, a busca de explicações para determinadas situações ou fenômenos, o pensamento crítico e a criatividade” (CECHINEL, 2000, p. 16). Entretanto, isso não é garantido pela instituição, haja vista as condições de trabalho que, de acordo com os tutores e como pudemos depreender dos depoimentos, estão aquém do que lhes é exigido.

Os relatos dos tutores acerca de seu trabalho, possibilita-nos perceber que estes vêem as suas atribuições como fundamentais para o bom desenvolvimento do Curso, muito embora elas pareçam exaustivas, e sejam realizadas dentro de uma carga horária contratual que dificilmente excede dez horas semanais. O tutor, nesse enfoque, é o sujeito que faz a interação entre os diversos segmentos tanto de esfera pessoal quanto administrativa e pedagógica, é um dos responsáveis diretos pela formação do professor/aluno para o estudo autônomo, pilar de

⁵² Desde o ano de 2003 foram suprimidas no curso, as aulas presenciais, bem como alguns outros procedimentos.

sustentação para a compreensão do trabalho na sistemática de Educação a Distância. É dele o papel de mediador na construção do conhecimento, portanto, um dos responsáveis pela formação ou não da capacidade reflexiva e investigativa dos professores/alunos. Outra atribuição que lhe é solicitada, apesar de não ser formalizada nem incentivada pela instituição geradora, é a de representar a UDESC no seu local de trabalho e por vezes, junto à comunidade e aos poderes públicos locais. Soma-se a tudo isso o fato de que as condições de trabalho oferecidas não condizem com as necessidades impostas ao trabalho do tutor. Encontramos nesse sujeito um profissional polivalente que, dependendo de seu comprometimento, tem nas mãos a capacidade para dirigir de forma qualitativa o processo de formação de um curso. Pelas nossas observações percebemos que nem todos os tutores possuem esse comprometimento, por outro lado observamos em alguns tutores a qualidade de “professores alquimistas” (NACARATO, 1998) que conseguem fazer muito com o pouco que está à sua disposição.

O CEAD/UDESC, ao mesmo tempo em que denomina os tutores de “professores/tutores”, lhes nega a qualidade de professores quando enfatiza que não poderão “dar aulas”, que essa função caberia somente aos professores das disciplinas. Sendo o papel dos professores, em qualquer modalidade de ensino, o de proceder à mediação do conhecimento, nos parece impossível minimizar ou negar ao tutor o título de professor, dado ser essa uma atribuição que realiza.

3.3 Representações sobre a formação pretendida pelo curso

Os documentos oficiais do CEAD/UDESC, juntamente com os cadernos pedagógicos analisados (CECHINEL, 2000; FAGHERAZZI; BUENO, 2002; SOUZA, 2002),

apontam para a formação de professores que reflitam e pesquisem a sua prática como forma de superar as problemáticas encontradas em sala de aula. Através do movimento de investigação e reflexão co-participante (entre os pesquisadores acadêmicos das universidades e os professores pesquisadores em sala de aula, que seriam no caso os professores/alunos) e da produção e sistematização dos conhecimentos que dessa integração emergem, o Curso almeja formar um professor capaz de apontar alternativas para a superação e transformação da realidade de insucesso das escolas públicas, brasileira e catarinense.

O CEAD/UEDESC estabeleceu como critério para o ingresso no Curso de Pedagogia a Distância, nas turmas aqui estudadas, que o/a candidato/a estivesse atuando como professor nas redes de ensino estadual, municipal e até mesmo privada, caracterizando assim uma formação de professores em serviço e justificando, a opção do Curso em buscar uma formação com foco na reflexão e na pesquisa da prática docente. Esse fato é observado pelos tutores, que vêem a **formação em serviço** como um diferencial do Curso. O relato abaixo é ilustrativo dessa percepção:

*O objetivo da formação de professores com este caráter é o que chamamos de **formação em serviço**, porque o profissional não é alguém que vai se formar um professor de séries iniciais ou educação infantil, ele é um professor [...] já a longa data, portanto, ele já traz consigo uma experiência antes mesmo de iniciar o curso. Esse diferencial foi importante por quê? Porque todo o material, toda a discussão e o próprio curso teve como prioridade atingir este profissional. O diálogo foi para este profissional, o profissional que já estava há algum tempo na escola (Hortência - grifo nosso).*

O professor/aluno já é um professor de séries iniciais ou educação infantil desde longa data, portanto traz consigo uma experiência que precisa ser considerada, atribuindo a essa formação características de formação continuada. Nesse sentido, os tutores acreditam que o professor/aluno pode ter condições de ir além das concepções enraizadas pela experiência, indo em busca do entendimento das questões colocadas pelo contexto no qual atuam e a partir da reflexão buscar soluções para elas.

A busca desses professores/alunos por uma formação que lhes proporcione novas formas de encarar as questões colocadas à sua prática **exige condições de trabalho e tempo de estudo**, os quais, na percepção dos tutores, ainda são deficientes, no que diz respeito às condições oferecidas pelo CEAD/UDESC. Quanto às condições de exercício da profissão dos professores/alunos, estas não devem se distanciar muito do quadro precário vivenciado pelo magistério de modo geral. Conforme Codo (1999, p. 238), a falta de condições de trabalho, a desmotivação e falta de sentido do trabalho docente vem causando a “síndrome da desistência do trabalho”, chamada pelo autor de *burnout*, que é “uma síndrome através da qual o trabalhador perde o sentido da sua relação com o trabalho, de forma que as coisas já não importam mais e qualquer esforço lhe parece inútil”. Essa desmotivação é atribuída às condições salariais e de trabalho, que levam à ampliação da jornada de trabalho e que lhes subtrai o tempo necessário para estudo e planejamento.

Na mesma direção Zeichner e Liston (apud GERALDI, 1998) compreendem que a contextualização sociopolítica a que os professores devem submeter sua reflexão, manifesta-se nas práticas e no contexto e envolve, entre outros fatores, as condições de trabalho como: a falta de habilidades, a má remuneração, o excesso de trabalho, a falta de tempo para o preparo das aulas ou de estudos, a classe superlotada, a não participação quando das decisões dos rumos da escola e a burocratização do ensino.

Nesse sentido, observando os procedimentos adotados na implementação das atividades, para atingir a formação pretendida, percebemos que no desenrolar do Curso tudo é muito corrido. Às vezes o cronograma de atividades do CEAD prevê um intervalo de 30 dias para o estudo de uma disciplina, passando em seguida para outra, com tempo insuficiente para uma assimilação eficaz dos conteúdos. Soma-se a isso a obrigatoriedade de fazer um trabalho da disciplina que geralmente é extenso e que, muitas vezes, requer uma pesquisa de campo, além de todas as tarefas que os professores/alunos precisam cumprir no seu cotidiano docente.

Com isso, poucas condições restam para que se tenha um estudo adequado às exigências de um curso de nível superior.

Eu penso que os principais objetivos do Curso, em função, inclusive da concepção teórica em que o Curso se baseia e pretende formar, alguns desses objetivos não são contemplados, por quê? Em função de uma estrutura que ainda é muito precária, penso que a forma como é encaminhada as disciplinas, e o tempo de estudo para as disciplinas é muito reduzido e isso vai de encontro com o que a concepção do Curso propõe. A concepção do Curso propõe que a gente forme professores reflexivos que se apropriem do conhecimento, e o tempo que é disponibilizado para eles se apropriarem, por exemplo, de uma determinada disciplina é muito pouco e, em alguns momentos a gente sente que os alunos engolem esse conhecimento, eles não se apropriam (Íris).

Na experiência acima relatada, a tutora considera que a **formação oferecida ainda é deficiente**, entendendo que os objetivos do Curso não estão sendo alcançados em função da sua precária estrutura. Um dos impedimentos se refere ao processo de avaliação e ao tempo de estudo dos cadernos pedagógicos. A forma de avaliação e o tempo de estudo para a realização da prova de determinada disciplina e a conclusão do trabalho correspondente, vão de encontro à concepção de formação proposta pelo Curso:

“Agora, tem entraves, a gente vê na prática alguns entraves e, uma das grandes polêmicas é o processo avaliativo. Por que, ao longo do processo todos os cadernos, todos os instrumentos escritos que a gente tem, que é o nosso principal referencial, eles trazem um processo avaliativo de um outro jeito e aí tem uma contradição muito grande que precisa ser repensada, precisa ser reconstruída, ser questionada para também se rever, este momento encontrar um outro jeito para fazer este processo de avaliação. Por outro lado é contraditório no sentido da proposta, eu acho que tem um grande impasse de contradição neste processo”.(Íris)

O Curso propõe que se formem professores reflexivos e produtores de conhecimento; no entanto, o tempo que é disponibilizado para eles se apropriarem de uma determinada disciplina é muito curto. A avaliação, de acordo com os documentos analisados, deve ser um processo que se efetiva em vários momentos. Entretanto, os tutores consideram a avaliação realizada como um processo de seleção, que mede conhecimento, sendo a prova escrita definidora, obrigando os professores/alunos a atribuir um maior tempo ao estudo do caderno

pedagógico em detrimento de ampliar conhecimentos advindos de outros materiais, tendo em vista que ela reflete, principalmente, os conteúdos dos cadernos.

Essa representação, contudo, não é unânime. Alguns tutores entendem que **os objetivos e as concepções do Curso estão sendo alcançados**, acreditam na proposta da Pedagogia a Distância. Observa-se um envolvimento, até mesmo um certo encantamento com essa sistemática de ensino, tanto pela possibilidade de levar a educação para todos, pela presença do Ensino Superior em regiões onde não existia esta possibilidade, quanto pela perspectiva de formação difundida pelo Curso.

Essa representação positiva do alcance dos objetivos do Curso pode estar influenciada pelos Cursos de Capacitação oferecidos pela UDESC, os quais tinham como objetivo capacitar os tutores para trabalharem dentro da modalidade de EaD, pois para a grande maioria essa era uma nova sistemática de trabalho e, principalmente, tornar sólida as concepções em que a Pedagogia a Distância está fundamentada. Esses cursos foram a base de assimilação da sistemática do Curso por parte dos tutores, que acabaram por incorporar os elementos que dariam a sustentação do Curso.

Eu acho que sim. Primeiro que eu penso, que é um grande avanço pensar curso a distância, em função inclusive da democratização, porque a gente sabe que não tem escola para todo mundo. Penso na vontade muito grande de alguns profissionais de que isso aconteça na prática, e acredito nisso, nessa possibilidade de, a partir do momento que a gente formar e contribuir na formação de professores que não dependam de outros para poder pesquisar, para poder investigar, para poder planejar suas coisas, a partir do momento que a gente está construindo isso, a gente está construindo uma outra educação, outra sociedade (Íris).

A modalidade de Educação a Distância tem nos últimos anos prestado relevante serviço à democratização da educação no mundo: consegue estender o ensino a pessoas que moram em locais de difícil acesso, que não teriam condições de deslocamento à centros maiores para realizar seus estudos (LUCKESI, 1989). Na EaD também há a possibilidade de capacitar e formar profissionais das mais diversas áreas, mesmo em serviço, sem a

necessidade de que abandonem seus empregos para estudar, o que pode proporcionar de forma equilibrada a formação e educação continuada para toda a vida profissional da pessoa que deseja se aperfeiçoar profissionalmente, de forma autônoma. Dessa forma, conforme Neto (1991), a Educação a Distância tem um papel social relevante.

Sob o ponto de vista social a Educação a Distância, como qualquer forma de educação, não apenas deve pretender ser, mas precisa concretamente realizar-se como uma prática social significativa e conseqüente, em relação aos princípios que a reflexão filosófica oferece como fundamento de qualquer projeto pedagógico: a busca da autonomia, o respeito à liberdade e à razão (Idem, p. 76).

Segundo Luckesi (1989, p. 11), “democratização da educação significa acesso, permanência e qualidade”. A educação, nas suas diversas modalidades, não tem condição de atender a todas as necessidades colocadas pela sociedade, mas tem um papel fundamental no “processo de distanciamento” da falta de cultura, de crítica, além de possibilitar a constituição de um ambiente onde o ser humano possa viver com dignidade. Nesse sentido, a Educação a Distância é uma opção viável para tentar alcançar a construção de conhecimentos, o desenvolvimento de habilidades e a formação de valores. Por ser um meio de educação massivo, deve cuidar do “local e comunitário”, evitando a supressão dos valores culturais em função de qualquer perspectiva de educação, esta deve saber construir novos conhecimentos com respeito ao contexto em que o aluno se encontra.

Eu vejo que os objetivos e as concepções do Curso estão sendo atingidos, justamente pelo critério do cotidiano escolar que faz essa relação teoria e prática. Eu acredito que está acontecendo e eu percebo durante esse processo esse professor pesquisador, investigador, crítico, reflexivo sobre a sua prática se percebendo dentro da sua prática conseguindo fazer esta reflexão (Dália).

A formação é no sentido que seja um profissional, um professor reflexivo, um professor formador e não um professor informador como até então muitas alunas trabalhavam desta maneira de uma forma tradicional, mas buscando um repensar desta prática e uma sistematização desta prática em cima de referenciais que norteiam o curso que é a concepção histórico-social (Jasmim).

[...]os objetivos seriam esses, formar realmente um aluno que possa estar, não estar mudando só a prática, mas estar refletindo sobre a prática atual, sobre a postura dele na sala de aula, estar procurando modificar esta prática, mudar esta postura dele, levando os alunos junto com ele a estar

refletindo sobre o trabalho, mediando o trabalho em sala de aula, levando os alunos a refletirem sobre o porque de estar ali, de estar desenvolvendo determinada atividade (Angélica).

Bom, eu tenho a impressão, e como são muitas turmas, e o caderno sugere, instiga as pessoas a pesquisa, a reflexão, eu tenho a impressão que isto pode estar acontecendo em muitas turmas (Violeta).

Os tutores entrevistados entendem que o Curso proporciona uma formação para pensar a prática, não de uma forma passiva, mas crítica, para assim poder modificar as realidades adversas. Assim, para eles, o Curso proporciona a formação de professores pesquisadores/reflexivos. Ao que parece, a proposta do Curso parece ter sido internalizada pelos tutores, o que faz com que eles tenham responsabilidade maior pela formação dos alunos. Essa grande responsabilidade, de assumir funções que a princípio não seriam suas, pela qualidade de formação é, como já vimos, uma das representações que fazem sobre a função do tutor.

Segundo os tutores, o critério instituído pelo CEAD, de que professor/aluno para poder fazer o Curso de Pedagogia a Distância deveria estar atuando em sala, aponta que os objetivos e as concepções do Curso estão sendo atingidas. Eles acreditam que a postura profissional está se diferenciando, tornando-se mais dinâmica, mais participativa e reflexiva, e que essa atitude pode estar impactando e modificando a realidade no interior da escola.

Então eu vejo assim as críticas, elas não são mais vazias, porque era assim, nada elas gostavam, criticavam mas não sabiam como argumentar e agora elas estão se fundamentando, estão buscando (Margarida).

Olha, inegavelmente, são pessoas que têm todas as condições, e já demonstram isto, serem mais críticas do que quando chegaram. Hoje elas mostram, evidenciam isto, que estão mais maduras do ponto de vista conceitual, do ponto de vista de prática, do ponto de vista de visão de mundo [...] hoje já têm um outro patamar de discussão, de aprimoramento, de prática pedagógica, então isto do ponto de vista do progresso é marcante e inegável (Lírio).

[...]durante o trabalho com a Turma Piloto esse desvelar de idéias, esse desvelar de costuras, essa forma de fazer educação foi se colocando e com isso foi se percebendo que esse educador foi assumindo novas posturas, novos entendimentos. Claro que alguns grupos avançaram mais que outros,

mas isso se fez presente em todas as discussões, nos encontros de tutoria, nos encontros semanais, foi presente,[...] se materializou através de trabalhos que foram realizados e, também os resultados destas discussões nas provas que foram utilizadas [...] pelos depoimentos dados pelas direções, pelas escolas, contatos feitos com secretários de educação. Nós tivemos no ano passado uma discussão com, com... na verdade um seminário mesmo, com o objetivo de avaliar o Curso, e neste seminário ficou constatado através de depoimentos dos secretários de educação, diretores de escola de que houve uma mudança significativa no interior desta escola (Hortência).

Os tutores indicam que o processo de investigação e reflexão sobre as práticas tornou os professores/alunos mais críticos frente à realidade, mas uma crítica, agora, fundamentada pela teoria e pelos conhecimentos construídos na junção teoria/prática. Essa possibilidade de refletir e fazer a crítica tira o professor do conforto de suas práticas corriqueiras e os instiga à reflexão e à busca por novas possibilidades de ensino-aprendizagem.

As representações dos tutores acerca da formação pretendida pelo Curso de Pedagogia a Distância demonstrou que eles acreditam que o objetivo de formar professores pesquisadores/reflexivos foi alcançado: a forma como os professores/alunos observam a sua realidade prática mudou: tornaram-se mais críticos, observadores, e procuram refletir sobre as atividades que fazem em sala de aula. No entanto, essa postura, apesar de ser um avanço em relação às práticas profissionais tidas até então, ainda não pode caracterizar que o Curso esteja proporcionando uma formação para a pesquisa e para a reflexão conforme havia sido proposto. Zeichner alerta para o falso conceito de professor reflexivo que leva os professores a investigar em sua prática de forma individualizada (sobre sua atividade docente, seus alunos) desconsiderando o contexto, as condições sociais nas quais a escola e os professores estão inseridos. Para esse autor, a leitura do contexto pode mudar essa atitude individualizada: deve-se procurar levar os professores a refletirem sobre as várias dimensões que envolvem a sociedade, já que as escolhas feitas por eles afetam diretamente as condições sociais das crianças. Como toda representação é uma visão idealizada, não podemos concluir que, de fato, o curso em foco neste estudo forme um professor pesquisador/reflexivo.

3.4 A compreensão de pesquisa

A pesquisa e a extensão são muito privilegiadas nos documentos do Curso (CECHINEL, 2000; SILVA, 2001). Em muitos momentos é indicado que o professor/aluno deve ter a capacidade de produzir projetos de pesquisa e de extensão à comunidade para socialização do conhecimento e divulgação das ações realizadas na escola, com o intento de minimizar a exclusão social. Os tutores, por sua vez, apresentam compreensões de pesquisa diversas e essas compreensões diferem, novamente, das de Zeichner e Elliott que vêem a pesquisa como um elemento que permeia a prática do professor na busca de explicações para as problemáticas de sua realidade, a curiosidade, a observação cotidiana incitando a pesquisa na busca pela solução de situações complexas como referencial de atuação docente.

Para alguns tutores, a pesquisa é um trabalho para concluir determinada disciplina; assim, a cada caderno pedagógico, o professor/aluno deve realizar um trabalho de pesquisa correspondente aos conteúdos da disciplina em questão. Geralmente nos trabalhos é solicitado um **trabalho de pesquisa de campo**⁵³, ou seja, os professores/alunos devem ir à escola e/ou à comunidade pesquisar a sua prática e a dos demais professores, ou averiguar determinada situação.

A pesquisa em si, na perspectiva do Curso, acontece através dos trabalhos que são voltados a uma prática cotidiana (Íris).

A pesquisa teve esse caráter mais exclusivo na disciplina de Metodologia da Pesquisa Científica (Jasmin).

Em sala de aula eles pesquisavam o que era solicitado no trabalho da disciplina (Angélica).

[...] a continuidade velada pelo eixo ensino, pesquisa e extensão, onde os alunos através dos trabalhos das disciplinas, a grande maioria das disciplinas voltou seu trabalho para a pesquisa de campo, onde estes alunos

⁵³ Segundo Bogdan (1994), a pesquisa de campo pode usar instrumentos como entrevistas, questionários, registros de caso, materiais de arquivo etc. O que a diferencia de outras formas de pesquisa é que o pesquisador precisa estabelecer uma relação com o pesquisado no ambiente em que esse se encontra; logo, o pesquisador “vai ao campo”, se insere no local onde o sujeito da pesquisa “mora”.

teriam que estar buscando através das suas experiências empíricas e das experiências com outros colegas ... isso demonstra que realmente essa preocupação em não tornar os professores reprodutores, mas sim, professores voltados para a pesquisa, professores que também tenham seus trabalhos de extensão e de ensino sob esse olhar da pesquisa atingiu seu objetivo (Hortência).

Olha, eu acho que sim, pelo que se observa tem muitos alunos que conseguiram “pegar” tudo aquilo que a UDESC colocou nestes quatro anos e a gente percebe que são alunos que cresceram nestes três anos atrás, eles cresceram como profissionais na área da educação e fizeram o seu papel, o papel de educador e pesquisador, de estar transformando e trazendo a comunidade para dentro da escola (Camélia).

Assim, estaria sendo cumprido o eixo de formação do curso, o qual baseia-se no tripé ensino/pesquisa/extensão; portanto, os conhecimentos produzidos no decorrer dos estudos deveriam estar sendo difundidos socialmente através da extensão. Observamos, na análise dos cadernos de Metodologia para Iniciação à Prática da Pesquisa e Extensão I e II (SILVA, 2001; SILVA e GRIGOLO, 2002), que o trabalho de pesquisa e extensão é muito incentivado. No caso da pesquisa, esses cadernos promovem conteúdos sobre a pesquisa científica, mas seu enfoque se direciona apenas aos procedimentos de coleta, métodos, técnicas e instrumentos de pesquisa.

Muitas vezes, como é evidenciado nos relatos, os professores/alunos “vão a campo” fazer pesquisa sobre os mais variados temas estipulados pelos professores das disciplinas. Posteriormente, dependendo do assunto pesquisado, lhes é solicitado que façam a extensão da pesquisa e socializem com a comunidade escolar e/ou comunidade local, para que estas tomem conhecimento dos resultados obtidos pela pesquisa. Conforme observamos em nossa experiência no Curso, essa atividade se tornou muito comum nas disciplinas que tinham como eixo o contexto histórico e sociocultural e aquelas cujo centro era o exercício profissional. Contudo nos parece que a efetivação dessa extensão não se deu de forma concreta, sendo somente atividade para cumprir uma tarefa habitual.

Um outro grupo de tutores evidencia nos seus relatos um entendimento de pesquisa limitado à **pesquisa bibliográfica**, para atender à solicitação dos trabalhos das disciplinas e/ou para buscar leituras complementares aos conteúdos trabalhados pelos cadernos pedagógicos. Muitas vezes o acesso a livros e textos é fomentado pelo próprio tutor e, apesar de os núcleos possuírem uma biblioteca básica instalada pela UDESC, a pesquisa aparece como incentivadora da procura de outras fontes e outros locais.

[...] as pesquisas que elas fazem são dos livros que a prefeitura tem a biblioteca ou os textos que a gente traz mesmo (Margarida).

A pesquisa bibliográfica é retomada sempre com os trabalhos, por que os trabalhos, inicialmente quando começa a disciplina, a gente explica como vai ser o trabalho. E esta preocupação com o trabalho faz com que a pesquisa bibliográfica se fortaleça mais (Rosa).

[...]pode-se dizer que a pesquisa deles se baseia em pesquisa bibliográfica mesmo, para atender aos trabalhos solicitados pelos professores das disciplinas, partindo daquilo que eles tinham em mãos (Angélica).

A pesquisa bibliográfica é o ponto de partida de todas as pesquisas científicas. Ela coloca o pesquisador frente a uma ampla gama de informações. É desenvolvida a partir de obras, livros, jornais, boletins, periódicos e até de meios de comunicação orais como o rádio, fitas de vídeo, televisão, entre outros que já foram publicados e que serviram como material para o desenvolvimento de determinada pesquisa (LAKATOS & MARCONI, 2000). A pesquisa bibliográfica não é somente repetição do que já foi escrito, podendo possibilitar um exame que venha a gerar novos enfoques e conclusões sobre aquilo que já foi dito. Ela é pré-condição para um trabalho empírico, cujo campo envolve ambientes e pessoas. Esse campo pode ser uma avaliação dos enfoques e conclusões da pesquisa bibliográfica.

Contudo, tanto aqueles que representam a pesquisa como um trabalho de campo empírico, quanto aqueles que a representam como pesquisa bibliográfica, não vêem esse trabalho como sendo fácil de realizar. A realidade da profissão docente com o excesso de carga horária, baixos salários, sobrecarga de atividades, entre outros fatores, é colocada pelos entrevistados como **impeditivo para trabalhos de pesquisa**, se o fazem, é com recursos

mínimos pois, na sua maioria, não têm acesso a internet e tampouco vão à biblioteca. A pesquisa, na percepção desse grupo de tutores, deveria ser mais oportunizada e trabalhada tanto para eles quanto para os professores/alunos. Aparentemente, não foi produzida uma cultura da pesquisa dentro do Curso, uma vez que os tutores e os professores/alunos não se sentem capazes de trabalhar como professores pesquisadores. As justificativas são várias, como podemos observar nos relatos a seguir.

Dentro da realidade delas, elas são muito atarefadas, muitas não tem acesso ao computador, não têm recursos financeiros, então para elas acessarem virtualmente é muito difícil fazer qualquer tipo de pesquisa (Margarida).

Essa é a pesquisa, o caderno é uma fonte de teoria, e fica nisso em função do trabalho delas, 40 horas, porque a pesquisa envolve tempo (Rosa).

como é que a gente vai querer que os nossos alunos, que são professores, sejam pesquisadores se nós ainda não aprendemos (Íris).

Os tutores colocam, ainda, que o curso deseja formar professores pesquisadores/reflexivos mas que as questões estruturais não favorecem esse desejo. **Eles percebem uma contradição entre aquilo que se quer e aquilo que se alcança:** a ênfase na pesquisa, se limita a uma disciplina; os professores das disciplinas em geral não trabalharam sob esta perspectiva, e ainda, segundo os tutores, o processo avaliativo também não condiz com o que a concepção histórico-social do curso prega. Um dos entraves seria a questão da identidade acadêmica e a falta de acesso a materiais para estudo e pesquisa complementar, porém quando esse acesso ocorre, os professores/alunos não conseguem produzir conhecimentos a partir de sua prática.

Eu acredito que o material é forte para isso, a gente tem a impressão que é um material conciso, pesquisado, que não tem divergências teóricas, tem uma boa referência bibliográfica, eu acho que o Curso disponibiliza isso através dos cadernos, mas o fato de o aluno não se ver acadêmico, de não ter uma biblioteca própria, de não ter acesso a jornais, revistas como deveriam, eu acho que isto acaba dificultando esta vontade, esta curiosidade de buscar mais informações para fazer uma leitura do seu cotidiano, da sua prática (Violeta).

Eu diria que de uma forma ainda limitada, não seria esse enfoque necessariamente. Eu penso que a UDESC, não sei se até pelo pouco ênfase que tem dado, talvez por isso,[...] eu não percebo que foi focado de uma forma tão carinhosa este aspecto da pesquisa, ao longo do processo (Lírio).

A pesquisa compreendida pelos tutores tem características do que Demo (1997) chama de “ensinar pela pesquisa”. O ensinar pela pesquisa é uma abordagem educacional que tem por base o “questionamento reconstrutivo”, que significa a construção do conhecimento através de uma reformulação de teorias e conhecimentos existentes. Nesse processo o professor deve incentivar os alunos na realização de projetos de pesquisa em sala de aula, levando-os a reconstruir o conhecimento.

Os tutores afirmam que a pesquisa solicitada é bibliográfica, com a finalidade de concluir certa disciplina do currículo e que os professores/alunos se vêm sem tempo ou condições financeiras para pesquisar, condições estas que também não estão contempladas dentro do sistema educacional geral. Compreendemos que, para eles, a pesquisa teria o caráter de estar se espelhando somente em teorias acadêmicas existentes e não de os próprios professores estarem construindo suas teorias com base em suas práticas. Dessa forma, a compreensão de pesquisa dos tutores é diversa da compreensão de pesquisa de Zeichner (1993, 1998) e Elliott (1990; 1993; 1998), quando sugerem a pesquisa-ação como método para construir-se novos conhecimentos pelos professores em colaboração com professores acadêmicos ou não, capacitando-os para serem autores de conhecimentos, produzidos na reflexão e pesquisa de sua práticas cotidianas. Essa construção de conhecimentos amparada em teoria já existente, convertendo-se em “hipóteses-ação”, poderia gerar uma nova teoria cujo produtor é o próprio docente. Essa construção deve considerar o contexto social, político, cultural e econômico no qual ocorrem as ações docentes (PEREIRA, 1998). Pereira, assim como de Zeichner e Elliott, entende que pesquisar sob esse enfoque leva os professores a buscar “estratégias de mudança e transformação para melhorar a realidade concreta que se

opera” (Idem, p. 163) e que, para tanto, é necessário que procurem relações entre a teoria, a ação e o contexto em que estão inseridos.

3.5 Representação sobre o professor pesquisador/reflexivo

A formação de professores pesquisadores/reflexivos pretende que o professor tenha condições de refletir sobre as dimensões sociais, políticas, culturais e econômicas que permeiam sua prática cotidiana (ZEICHNER, 1993) e se veja como produtor de conhecimentos através da pesquisa sobre problemáticas que surgem de situações vividas da prática (ELLIOTT, 1993). Entendemos, apoiados nos autores citados, que a pesquisa deve estar associada à prática reflexiva para proporcionar transformação e construção de conhecimentos, pelo professor, sobre aspectos complexos da prática.

Buscamos, neste item, entender como a perspectiva da formação de professores pesquisadores/reflexivos é representada pelos tutores. Em um apanhado geral, pudemos observar na sessão anterior que os tutores vêem a formação do professor pesquisador/reflexivo como uma busca constante por novos conhecimentos para explicar a prática, numa troca entre esta e a teoria. Eles observam que essa atitude já podia ser encontrada em alguns professores/alunos que, mesmo de forma “inconsciente”, tinham condutas características de professor reflexivo e pesquisador.

No sentido de concretizar essa formação, os tutores salientam que é necessário que os professores/alunos tenham também essa perspectiva de formação como objetivo, ou seja, é necessário “**querer**” essa formação, o que torna sua implementação um tanto quanto subjetiva, dependente da vontade individual. Se a intencionalidade dos professores/alunos não estiver clara e firme no propósito de assimilar as concepções e objetivos orientados pelo

Curso, sejam eles quais forem, a formação orientada não terá condições de se efetivar somente pelo esforço de tutores ou pela qualidade deste ou daquele material instrucional e pedagógico.

Ele é um professor reflexivo. Ele tem condições de atuar tanto quanto qualquer outro na área dele e de concorrer no mercado de trabalho e desenvolver um trabalho excelente, basta ele querer (Angélica).

Eu acho que ele dá condições para isto, também depende dos alunos, do que eles têm como objetivos (Jasmim).

Na maioria sim. Claro que têm aquelas pessoas que têm muito mais resistência, que vêm não com esse objetivo de formação mesmo, de prática, de pesquisa e que ainda não têm esse pensamento autônomo ainda construído mas, para a maioria, eu tenho certeza, está se garantindo isto (Rosa).

Pelos relatos acima, podemos inferir que os tutores entendem que o Curso tem oportunizado essa formação, mas que o comprometimento é pessoal. Para eles as intenções são pessoais e, muitas vezes, por mais que a estrutura humana e tecnológica colocada à disposição dos estudantes seja adequada e ofereça condições para que ocorra determinada formação, se não houver o ímpeto, a vontade do interessado, poucas mudanças devem acontecer. Observamos uma tendência individualista na qual a formação pretendida só pode acontecer dependendo do voluntarismo de tutores e, principalmente, dos professores/alunos.

Alguns, a gente não pode generalizar, vai muito do interesse. Eu acho que de certa forma ele oferece mas, a gente também generalizar que as pessoas vão se formar pesquisadoras, [...] depende do comprometimento de cada um (Margarida).

*Então eu acredito assim, que as condições foram **dadas**, cada um é que pode pegar de forma diferente, e isso seria uma questão acredito que mais pessoal, individual, mas que a instituição proporcionou esses momentos (Camélia).*

Pelo estudo que a gente vem fazendo eu não posso dizer para ti que efetivamente eles vão estar fazendo depois que saírem do Curso. Agora eu não sei se na verdade, isso é muito pessoal, muito individual, a postura que eu vou tomar depois disto, eu posso ter este tipo de informação, esse tipo de conhecimento mas, simplesmente deixar isto tudo cair por terra (Gardênia).

Essas representações estão pautadas em reflexões da área da EaD certamente socializadas nos encontros de capacitação e também se encontram asseguradas nos documentos do Curso.

Na Educação a Distância o professor/aluno é responsável pelo seu processo de aprendizagem e deve responsabilizar-se pela organização de seus estudos de forma autônoma. É ele mesmo quem vai definir os horários para fazer os trabalhos e estudar os conteúdos, esse fato que contribui para o desenvolvimento de uma auto-disciplina e capacidade própria de se organizar para os estudos, características que Bordenave (1988) denomina de “capacidade do autodidatismo”, ou seja, a capacidade de aprender por si mesmo, sem a presença física de um professor.

Segundo Matos (1998), o ser humano se forma nas relações e tem a capacidade peculiar de refletir, embora não possamos negar a sua individualidade, com “vontades” que vão impulsioná-lo a fazer as escolhas sobre como pretende encaminhar a sua formação profissional.

É necessário alertar que, segundo Neto (1988, p. 20), “a educação como ação estimuladora deve sempre submeter-se à ação daquele que se educa auxiliado pelo estímulo”, para que se possa evitar que a ação educativa seja mero modelo de uma instituição ou mesmo de um setor social. A motivação como fator que regula a vontade pessoal do indivíduo para realizar alguma tarefa é determinada pelas experiências boas ou ruins que lhe aconteceram e pelas expectativas positivas ou negativas que poderão acontecer. Assim, cabe ao tutor a responsabilidade pela proposição de experiências que respondam às expectativas do aluno e da instituição (CECHINEL, 2000).

Vale salientar, no entanto, que a formação está inserida num determinado contexto histórico-social impregnado de ideologias e valores que fazem parte daquele que está desenvolvendo a sua formação, sendo necessário intencionalidade para poder levar à

compreensão das concepções para que se possa concretizar a mudança da atitude profissional pretendida. Zeichner (1998) alerta para as armadilhas da autonomia e do individualismo. No seu entendimento, no ensino e na formação de professores a reflexão deve ser proposta com intencionalidade, não podendo ser neutra e imparcial. Da mesma forma, a reflexão, na perspectiva do autor, não é um atividade individual e sim uma ação que deve ser contextualizada social e institucionalmente, evitando que se crie uma ilusão de desenvolvimento profissional e de autonomia. Portanto, o “querer” impregnado de intenções pessoais pode significar um individualismo no qual, o professor/aluno é responsabilizado pelo seu sucesso ou fracasso no processo de ensino-aprendizagem e pela sua permanência ou não no Curso.

Os relatos dos tutores acerca de como eles compreendem ser a formação de professores pesquisadores/reflexivos revela, ainda, a concepção de um professor **sempre em busca de subsídios** para implementar o seu trabalho cotidiano, que procura estar atento às inovações da realidade que o cerca, dos novos saberes construídos pela educação e pela sociedade, para alimentar a reflexão e a investigação, qualificando sua prática junto ao seu aluno.

Acredito que o professor pesquisador é aquele que não tem tudo pronto ele vai procurar investigar o grupo de alunos dele, vai procurar investigar conteúdos que podem estar sendo privilegiados naquele grupo de alunos, vai procurar conhecer toda vivência social e cultural daqueles alunos, vai procurar estar sempre buscando conteúdos novos, buscando novas informações, novas formas de aprendizado, novas fontes, sejam elas na mídia, em livros, na internet, ele vai estar sempre em busca, sempre em dívida de alguma coisa sempre buscando alguma resposta, e esta resposta não ser vencida, estar sempre procurando alguma informação a mais (Gardênia).

Entendo ser professor pesquisador aquele que está sempre em busca, ele tem que estar inserido nas questões do tempo em que ele vive, que a gente vive, buscando problematizar e realmente se fundamentar, porque o domínio do conteúdo é onde a gente avança nas reflexões, nas discussões e na mudança de postura, esse é o professor pesquisador, eu vejo por aí (Margarida).

É justamente aquele professor que no dia-a-dia da escola está sempre buscando, sempre refletindo, que consegue se distanciar de sua prática para refletir sobre ela, aquele professor que sabe que o conhecimento não está pronto e acabado. No momento que ele se sente, assim como o aluno, alguém frente ao aluno e que está aprendendo junto, eu acredito que ele é um professor pesquisador, investigador (Dália).

O que eu acho que hoje desperta para um professor pesquisador: que os temas tenham relevância na profissão deles, porque se eu trabalho algum tema em que ele consiga observar isso no dia a dia dele, então aquilo acaba fazendo com que ele vá pesquisar, vá buscar mais subsídios para compreender o fato, ou o acontecimento na sua sala de aula. Eu acho que outra coisa que pode estar contribuindo para formar o professor pesquisador é a disponibilidade de material, como procurar, os encaminhamentos para procurar determinadas conhecimentos, determinados assuntos,[...] orientações, assuntos relevantes a sua prática, disponibilidade de material e um bom mediador-tutor, um bom professor (Violeta).

Nas entrevistas de Jasmim e Hortência, vemos que as tutoras entendem que a formação desse profissional ocorre a partir do olhar sobre a prática, sobre o cotidiano escolar, já que esse cotidiano possibilita à busca por referenciais teóricos que possibilitem a reflexão sobre essa prática, o que pode levar a uma **troca entre teoria e prática**.

Bom, eu parto do princípio de que para ser pesquisador, em primeiro lugar, tem que se olhar para a realidade, olhar para esta prática, olhar para este cotidiano pedagógico em que o professor está inserido. A partir desta metodologia que é trabalhada pela Regina Leite Garcia, que ela diz que o método é o cotidiano, possibilita que os professores, nossos alunos, tragam referenciais teóricos para refletir a prática e vice-versa, que seja uma construção, não unilateral, mas que uma nutre a outra, que a prática nutre o referencial teórico e que o referencial teórico venha a refletir a prática (Jasmim).

A partir do momento que eles tomarem esse conhecimento, que eles interiorizarem este conhecimento, não como uma transposição da teoria, mas tendo uma atitude reflexiva e com isso se colocarem como estudantes na academia, tendo oportunidade de contato com as diferentes teorias e, entender essas teorias enquanto instrumento, enquanto método de trabalho eu acho que daí sim a prática deles e a produção deles se diferencia daquilo que até então vinha trabalhando (Hortência).

Se contrapondo a essa representação, outros tutores afirmam que essa troca entre teoria e prática deixa a desejar, pois os professores/alunos ainda não conseguem dialogar com os autores e produzir conhecimentos a partir do olhar sobre a sua prática.

O que eu tenho a impressão que vai deixar uma lacuna muito grande e na forma de sistematizar isto, o que ele observou, eles têm muita dificuldade em escrever, em dialogar com autores, de escrever o que pensam, eles acham que o que eles observam não é importante, não é relevante. Acho que está é a falha do Curso, não ter possibilitado desenrolar mais sobre isto, alargar mais esta situação de eles observarem a prática, trazer para o tutor, o tutor corrigir e discutir, voltar, dialogar com os autores, eu acho que este é uma das lacunas que o Curso vai deixar (Violeta).

Acho que não. Acho que a grande maioria ainda não tem condições. Por que eu digo isso, [...] em função das coisas que a gente escuta na sala e das coisas que aparecem na produção. Uma das coisas que têm aparecido nas últimas disciplinas é projeto de trabalho de pesquisa, e ali esse processo de estar olhando a sua prática e produzir dela ainda é um processo difícil [...] falta elementos para poder produzir conhecimento, para poder se perceber autora de produção de conhecimento, por que nós não conseguimos ainda, nos perceber autores de produção, a gente ainda acha que alguém iluminado pensou, escreve mais bonito, sabe mais do que eu e aí, eu não consigo produzir (Íris).

Zeichner (1993) afirma ser necessário que, na perspectiva de professores reflexivos, teoria e prática sejam parte da construção do conhecimento. Contudo, para o autor a teoria não é necessariamente aquela produzida por pesquisadores acadêmicos, mas também aquela originada das observações e pesquisas realizadas pelos próprios professores com base nas suas práticas cotidianas. Para Zeichner, a teoria pessoal de um professor sobre como algumas atividades dão certo ou não na sala de aula é tanto teoria como as concebidas pelos pesquisadores acadêmicos: ambas necessitam ser avaliadas, não podem ser negadas como objetivos educacionais e tampouco ser um “fosso” entre teoria e prática.

Os tutores, na sua maioria, entendem como característica principal do profissional que estão formando uma atitude de constante busca. Entendem que formam um professor que se incomoda com o instituído, para quem nem tudo está pronto, que não tem uma pré-noção do que seja aluno, aprender etc., que almeja uma mudança de postura profissional frente a atividade docente. É aquele professor “curioso”, que não se satisfaz somente com aquilo que está exposto, que busca outros caminhos, que está atento aos novos conhecimentos produzidos no seu tempo, que pesquisa, que observa o contexto social em que se situam

professor e alunos. Enfim, um professor que não mede esforços na busca por respostas aos problemas colocados em sua prática. Nesse sentido alguns relatos vão ao encontro da perspectiva de formação do professor pesquisador/reflexivo defendida por Zeichner e Elliot. Mas, será que na prática ela ocorre realmente? E todo aquele voluntarismo e individualismo?

A perspectiva do professor pesquisador/reflexivo leva à capacidade de, através da reflexão, observação e ação sobre as práticas, construir conhecimentos na busca por alternativas para situações problemáticas da vida escolar, seja na sala de aula, na escola ou nas questões que envolvem a educação e a profissão docente. Conforme Elliott (1993), esses são importantes saberes, produtos de ações pedagógicas cultivados no âmago das vivências reais da escola e não apenas saberes produzidos com ciência e técnica. Nesse sentido, observamos que os tutores entrevistados acreditam que **os professores/alunos do Curso têm essa característica, a de produzir conhecimentos** sobre as suas práticas e solucionar situações complexas.

Eu acredito que isso seja possível para muitos alunos, uma porque ele já tem um tempo muito longo em sala de aula, então as atividades que o caderno pedagógico referencia são atividades que eles já desenvolviam, já tinham feito, mas eles não o tinham observado sob aquele foco. Então como eles observavam a questão psicológica, a questão metodológica, a questão histórica, eles podem agora ter um olhar diferenciado e esse olhar diferenciado pode provocar a construção de conhecimento, eu acredito que sim. Eu tenho a impressão que este curso foi muito forte neste sentido de fazer com que esse aluno coloque o "ô culos" e observe de forma diferente a prática (Violeta).

Essa turma que eu trabalho, eles têm esse, pode se dizer assim, ideal de vida, de construção, de verem a educação como um espaço de reflexão, de pesquisa e, que isto, em alguns momentos, elas faziam mas não estava acordado, então foi em cima dos estudos, das referências teóricas que elas se alertaram para o que já estavam fazendo e sistematizaram esta prática que elas já haviam, como vou dizer, elas não tinham consciência, elas realizavam mas o Curso fez com que elas tomassem consciência e se dessem conta de que isto é possível (Jasmim).

Sim. Eu vejo que já acontece, eu vejo nas colocações em sala de aula que elas mesmo fazem. Então elas mesmo começam a perceber questões, às vezes elas até trabalhavam mas, sem intencionalidade, sem saber com que objetivo. Então a partir do momento que elas tem esse conhecimento que foi proporcionado teoricamente e que elas estão levando para lá, elas estão conseguindo através daquilo que elas trabalharam produzir em cima. Então

eu vejo que a maioria tem essa perspectiva diferenciada, esse olhar diferenciado, mais reflexivo, percebendo a responsabilidade maior que eles têm dentro de uma ação, não enquanto conteúdo, mas enquanto educador (Dália).

Esses relatos demonstram que os tutores acreditam que os professores/alunos já possuíam essa postura de pesquisa e reflexão, e que coube ao Curso e ao tutor auxiliá-los a sistematizarem a sua produção de conhecimento: *“hoje você pode pedir um texto, pode pedir um artigo que elas conseguem fazer, com um pouco de dificuldade sim, mas já conseguem elaborar um artigo de sua própria autoria, de elaborar um trabalho, de elaborar um projeto”*(Rosa). Tais representações vão de encontro à produção de conhecimento sugerida por Elliott. Os professores/alunos, na visão dos tutores, utilizam-se de teorias existentes para explicar a sua prática e não refletir sobre e na sua prática para produzir sua própria teoria, num processo consciente e intencional. Zeichner, quando analisa o conceito de professor reflexivo, sublinha que quando o mérito da produção da reflexão e do conhecimento fica com o professor acadêmico, ocorre um esvaziamento e uma distorção, ou falso conceito, do significado do conceito de professor reflexivo. O autor imputa ao professor de sala de aula as atividades de pesquisa, reflexão e produção de conhecimentos advindos da sua prática. Desse modo, entendemos que a representação dos tutores de que o Curso de Pedagogia a Distância forma o professor pesquisador/reflexivo está alicerçada no falso conceito acima descrito por Zeichner (1998).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS: PROFESSORES PESQUISADORES/REFLEXIVOS NO CURSO DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA DA UDESC

Como já afirmamos na introdução deste trabalho, a análise dos documentos de implantação do Curso de Pedagogia a Distância da UDESC (CECHINEL, 2000) aponta como uma das diretrizes do Curso a formação do professor que pesquisa e reflete as questões que emergem de sua prática cotidiana na escola e na sala-de-aula. Seus idealizadores consideram que a reflexão e a pesquisa da prática docente, aliadas aos conhecimentos científicos e as novas tecnologias como competências (PERRENOUD, 2000) possibilitam ao professor operar mudanças qualitativas na educação escolar. Nesse sentido, apontam para a formação de um professor pesquisador/reflexivo. Assim, ao longo deste trabalho analisamos diferentes materiais (documentos, memória de observações, relatos dos tutores) buscando investigar como essa perspectiva de formação se concretiza.

O estudo dos documentos, mais especificamente dos cadernos pedagógicos, apontou para uma ambigüidade: se por um lado, os cadernos de Didática e Prática de Ensino (FAGHERAZZI; BUENO, 2002; SOUZA, 2002) trazem amiúde a perspectiva da reflexão, da pesquisa, da pesquisa-ação e da extensão, perspectiva que parece ir ao encontro da formação do professor pesquisador/reflexivo no sentido atribuído por Zeichner (1993; 1998) e Dickel (1998), de outra parte, o caderno de Metodologia para Iniciação a Prática da Pesquisa e Extensão I e II (SILVA, 2001; SILVA e GRIGOLO, 2002), aborda o conceito de pesquisa científica trazendo as diferentes metodologias e procedimentos de coleta de dados, sem no entanto indicar o método da pesquisa-ação como aquele mais pertinente para a formação pretendida pelo Curso. Desse modo, cabe ao tutor enfatizar a metodologia de pesquisa que acredita ser, mais adequada para a formação dos professores/alunos sob sua responsabilidade.

De sua parte, o Curso tem uma estrutura bem montada e, poderíamos dizer, até inusitada em se tratando de Brasil, tanto no que diz respeito aos recursos materiais e humanos, como também ao critério de ingresso no Curso – ser professor em exercício nas redes públicas municipais e estaduais de ensino, pelo menos com relação às Turmas Piloto e T2. Dificuldades de gestão política e financeira obrigaram a instituição a efetivar cortes (dispensas de professores de disciplinas, redução de horas dos funcionários da administração) que prejudicaram o que se pretendia ser uma experiência de democratização da oferta de Cursos de Graduação com qualidade para a Formação de Professores de Ensino Fundamental.

Essa contradição se apresenta também na representação que os tutores têm de formar professores pesquisadores/reflexivos. De certa forma podemos afirmar que os tutores incorporaram o discurso do CEAD/UEDESC em suas representações sobre as funções que desempenham e sobre o alcance da formação na perspectiva do professor pesquisador/reflexivo. Essa formação, para eles, se dá a partir de diferentes fatores, tais como: os conteúdos dos Cadernos Pedagógicos que, na visão dos tutores, instigam à reflexão e à pesquisa fazendo a relação da teoria com a prática, sendo relevantes para a vida pessoal e profissional dos professores/alunos; a disponibilidade de material, cadernos pedagógicos, vídeos, livros, etc.; uma tutoria que orienta e media o conhecimento de forma atrativa; a vontade dos alunos de alcançarem uma formação acadêmica de qualidade; o bom preparo dos professores das disciplinas.

Por outro lado, também há no Curso fatores que limitam o alcance da perspectiva de formação pretendida. Um primeiro fator diz respeito à precariedade das condições de trabalho e estudo: poucos recursos bibliográficos, o tempo (curto) de estudo de cada caderno pedagógico, o pouco tempo para dedicar-se aos estudos, que, em vista da necessidade de deslocamento e contratos de trabalho de 40 horas, dificulta o aprofundamento e a sistematização do que os professores/alunos observam e refletem em sala de aula. Esse é um

fator que, para alguns tutores, inviabiliza a produção de conhecimentos por parte dos professores/alunos, por não lhes proporcionar os elementos *“para poder se perceber autor de produção de conhecimentos”* (Íris).

O processo avaliativo é um outro fator impeditivo para que a formação de um professor pesquisador/reflexivo se efetive. Os tutores observam que, se no material didático a avaliação aparece como processual, diagnóstica, participativa, contínua e investigativa (FAHERAZZI e BUENO, 2002), o que se observa na prática é uma avaliação seletiva, com provas objetivas e focadas nos conteúdos dos cadernos pedagógicos, em detrimento das outras experiências e vivências de aprendizagem proporcionadas ao longo do Curso.

Um terceiro fator diz respeito à representação que os tutores têm de pesquisa. A maioria a vê como uma pesquisa bibliográfica com a finalidade de conclusão de disciplina, em uma perspectiva do “ensinar pela pesquisa” (DEMO, 1997), de reconstruir conceitos já existentes. São em menor número os relatos que apontam para uma perspectiva de pesquisa-ação, uma pesquisa aplicada ao contexto que a gerou. Estes últimos têm uma representação que os aproxima do pensamento do professor pesquisador/reflexivo.

Podemos inferir que os tutores apresentam em seu discurso uma dualidade entre o que compreendem por formar professores pesquisadores/reflexivos e o que se faz para que essa formação ocorra. Ao mesmo tempo, entendem que formar professores pesquisadores/reflexivos é qualificar os profissionais para que tenham condições de olhar a sua prática, refletir nela e sobre ela, contudo são realistas e indicam as condições de concretização dessa formação como desfavoráveis: as precárias condições de trabalho do tutor e do professor/aluno, entre outras já anotadas. Parece haver uma disparidade entre o que se pretende como formação, o discurso e as condições estruturais e pedagógicas oferecidas pela instituição para que ela ocorra. Zeichner e Liston (1996, apud GERALDI, 1998) afirmam que os professores necessitam de condições sociais de trabalho que superem a má remuneração, a

jornada dupla de trabalho, as salas superlotadas, a falta de horários para estudar e preparar aulas, a burocratização do ensino e a sua falta de voz sobre a tomada das decisões quanto aos rumos da escola. Assim como os professores em sala de aula, os professores/alunos do Curso de Pedagogia necessitam de condições de trabalho (NACARATO, 1998). Tem se exigido do professor as habilidades de um alquimista, “transformar metais comuns (ambiente inadequado, classes numerosas e estudantes desinteressados) em ouro (motivação para aprender, prazer diante do conhecimento, construção da cidadania, estudantes com espírito investigativo e criativo)” (Idem, 1998, p. 83) condições que superem a visão minimalista de formar este ou aquele profissional a qualquer custo. A perspectiva do professor pesquisador/reflexivo parece estar além das possibilidades oferecidas pelo Curso de Pedagogia aqui analisado.

Apesar da intenção do Curso, expressa nos documentos analisados, e da representação positiva da maioria dos tutores entrevistados, entendemos que a formação de professores pesquisadores/reflexivos é ainda muito precária. Algumas condições materiais estão sendo disponibilizadas para encaminhar o Curso no sentido de formar os alunos para a pesquisa e a reflexão, mas o direcionamento que vem sendo dado à questão ainda está limitado a boa vontade e à disposição dos tutores e dos professores/alunos. Dos relatos daqueles podemos depreender que os professores/alunos na maior parte das vezes não têm acesso a outros materiais de apoio e pesquisa que não o caderno pedagógico, tendo pouco tempo para “vencer” cada caderno, sem que tenham condições de fazer a contextualização comparativa entre a realidade local e outras realidades, o que limita a formação pretendida. Conforme Ghedin (2002), é necessário que a educação propicie condições de “socialização e humanização”, com possibilidades para que as pessoas possam fazer a reflexão crítica de forma criativa sobre todas as relações sociopolíticas nas quais estão inseridas. Ainda, segundo Geraldi (1998), a reflexão crítica do contexto social vai implicar na incorporação de alguns

pressupostos, como a constituição de novas práticas que observem a experiência profissional de vida, bem como os valores pessoais do professor, a tomada do desenvolvimento profissional como responsabilidade de cada professor, além do fato de que os processos de reflexão não podem ser solitários, e sim uma relação dialógica contextualizada com questões sociais, políticas e culturais.

Os tutores alegam uma mudança nas práticas dos professores/alunos, os quais tornaram-se mais críticos da sua realidade e da sua própria prática em sala de aula. Contudo, para que isso ocorra, muito depende da vontade individual do professor/aluno, de um esforço pessoal significativo, caracterizando-se assim uma prática crítica/reflexiva solitária e descontextualizada (ZEICHNER, 1998), o que não condiz com uma postura de professores que deveriam produzir conhecimentos e teorias próprias sobre as suas práticas observadas e pesquisadas.

Entendemos que o Curso teria, em função do seu critério de ingresso para as turmas Piloto e T2, de os candidatos serem professores atuantes no magistério, (muitos deles apresentam uma bagagem de experiência docente) um diferencial, um elemento chave para o sucesso da formação de professores pesquisadores/reflexivos. Contudo, a análise dos diferentes dados coletados nesta pesquisa nos permite afirmar que, se há algum avanço nessa perspectiva de formação, este pode ser atribuído, a subjetividade e ao esforço individual de alguns tutores, à sua formação em pós-graduação lato e/ou stricto-sensu.

A nossa compreensão sobre formar professores pesquisadores/reflexivos nos faz perceber que em nada vai adiantar a vontade desse ou daquele professor de sala de aula, do professor pesquisador acadêmico, do professor/tutor ou do professor/aluno. É necessária toda uma mudança de condições no sistema educacional para que se busque esse tipo de formação com qualidade e para que ela se expanda realmente até as escolas e universidades.

Por fim, cabe ressaltar que este é um trabalho que não tem pretensões de generalização, já que a condição de pesquisadora e tutora, apesar do exercício de estranhamento efetivado, carrega subjetividades que devem ser evidenciadas. Acreditamos, no entanto, ter lançado um pouco mais de luz na produção de conhecimento sobre a tutoria, embora, ainda haja muitos aspectos que necessitam ser desvelados...

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, Isabel. Reflexão crítica sobre o pensamento de D.Schön e os programas de formação de professores. In: ALARCÃO, Isabel (Org.) **Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão**. Portugal: Porto Editora, 1996, p. 9-40.

_____. Ser Professor Reflexivo. In: ALARCÃO, Isabel (Org.) **Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão**. Portugal: Porto Editora, 1996, p. 171-189.

ALVES, João Roberto **Moreira**. **A educação a distância no Brasil: síntese histórica e perspectivas**. Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisas Avançadas em Educação, 1994.

AMARAL, João Maria; MOREIRA, Maria Alfredo; RIBEIRO, Deolinda. O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo: estratégias de supervisão. In: ALARCÃO, Isabel. **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Portugal: Porto Editora, 1996.

ANDRÉ, Marli. Estado da Arte da Formação de Professores no Brasil. **Educação e Sociedade**, ano XX, n.68, pp.299-309, de 1999.

ARETIO, Lorenzo Garcia. Para uma definição de Educação a Distância. **Revista Tecnologia Educacional**, Rio de Janeiro-v.16(78/79):56-61, Set./Dez. 1987.

_____. Educación a distancia hoy. Madrid: UNED. Educación a distancia, 1994.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a Distância**. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

BOGDAN, Roberto C., BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora. 1994

BORDENAVE, Juan E. Diaz. Pode a Educação a Distância Ajudar a Resolver os Problemas Educacionais do Brasil? **Revista Tecnologia Educacional**. Rio de Janeiro-v-17 (80/81): 31-36, Jan./Abril. 1988.

BRANDÃO, Zaia. **Pesquisa em Educação: conversa com pós-graduandos**. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2002.

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. MEC. Secretaria do Ensino Fundamental. Referencial Curricular para a Formação de Professores da Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino fundamental (documento preliminar). Brasília. Dezembro de 1997.

_____.Referências para a Formação de Professores. Brasília, dezembro de 1998.

CAMPOS, Roselene F. Do professor reflexivo ao professor competente: os caminhos da reforma da formação de professores no Brasil. In: MORAES, M.C.M, PACHECO,J. A e EVANGELISTA.O. **Formação de professores: perspectivas educacionais e curriculares**. Porto: Porto Editora, 2003. p.83-103.

CAMPOS, Silmara de e PESSOA, Valda Inês Fontenele. Discutindo a formação de professoras e de professores com Donald Schön. In: FIORENTINI, D.; GERALDI, C. M. G.; PEREIRA, E. M. de A. (Orgs.) **Cartografias do trabalho docente: professor(a) pesquisador(a)**. Campinas: Mercado das Letras, 1998. p.183-206.

CARDOSO, Terezinha Maria. **Profissão Docente: construções teóricas sobre a docência e sua formação**. Belo Horizonte: PPGE/FAE/UFMG, 2000. Texto Apresentado para a qualificação da tese de doutoramento.

CECHINEL, José Carlos. **Manual do Estudante**. Florianópolis: UDESC/CEAD, 2000a.

_____. **Manual do Tutor**. Florianópolis: UDESC/CEAD, 2000b.

CERNY, Roseli Zen. **Avaliação da Aprendizagem na Educação a Distância**. Florianópolis: Dissertação (Mestrado em Educação) Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

CHARLOT, Bernard. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. (Orgs.) **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 89 – 108.

CODO,Wanderley (Coord.). **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis: Vozes/Brasília: confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação: Universidade de Brasília. Laboratório de psicologia do Trabalho, 1999.

CONED. **Plano Nacional de Educação; proposta da sociedade brasileira.** Belo Horizonte, CONED, 1997)

CURY, Jamil Carlos (Apresentação) [Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional] (Lei 9.394/96) – 5.ed – Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

DELORS, Jacques (Pres. Comissão). **Educação um tesouro a descobrir. “Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI”.** 3.ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 1999.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa.** Campinas. São Paulo: Autores Associados, 1997.

DEWEY, John. **Democracia e educação.** Trad. De Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Cia Ed. Nacional, 1952.

Diário Oficial da União. Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998.

DICKEL, Adriana. Que sentido há em se falar em professor-pesquisador no contexto atual? Contribuições para o debate. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. de A. (Orgs.) **Cartografias do trabalho docente: professor(a) pesquisador(a).** Campinas: Mercado das Letras, 1998. p. 33-72.

ELLIOTT, John. **La investigación-acción en educación.** Madrid: Morata, 1990.

_____. **El cambio educativo desde la investigación-acción.** Madri: Morata, 1993.

_____. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. de A. (Orgs.) **Cartografias do trabalho docente: professor(a) pesquisador(a).** Campinas: Mercado das Letras, 1998. p. 137-152.

FABIANO, Ruy. O Brasil tem pressa. **Correio Braziliense**, Brasília, 15 jun. 1997. Opinião, p.26.

FAGHERAZZI, Maristela Aparecida; BUENO, Vilma Ferreira. **Didática: uma perspectiva de (re) significação da prática docente.** Florianópolis: UDESC/CEAD, 2002.

FOERSTE, Erineu. **Parceria na formação de professores: do conceito à prática**. 2002. 361f. Tese (Doutorado em Educação) – Curso de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2002

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. Qualificação já. **Correio Brasiliense**, Brasília, 17 jun. 1997. Opinião, p.20.

GATTI, Bernardete. **Análises com vistas a um referencial para política de formação de professores para o ensino básico**. Brasília: CONSED, 1996.

GERALDI, Corinta Maria Grisolia, MESSIAS, Maria da Glória Martins e GUERRA, Miriam Darlete Seade. Refletindo com Zeichner: um encontro orientado por preocupações políticas, teóricas e epistemológicas. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. de A. (Orgs.) **Cartografias do trabalho docente: professor(a) pesquisador(a)**. Campinas: Mercado das Letras, 1998. p.237-276.

GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S. G. e GHEDIN, E. (Orgs.) **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 129-150.

GONÇALVES, Tadeu Oliver e GONÇALVES, Terezinha Valim Oliver. Reflexões sobre uma prática docente situada: buscando novas perspectiva para a formação de professores. In: FIORENTINI, D.; GERALDI, C. M. G.; PEREIRA, E. M. de A. (Orgs.) **Cartografias do trabalho docente: professor(a) pesquisador(a)**. Campinas: Mercado das Letras, 1998. p.183-206.

LAKATOS, Eva Maria & MARCONI, Marina de Andrade. **Técnicas de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2000.

LEOBONS, Solange Gerardin Poirot. Educação a Distância: metodologia e aplicação no Ensino Básico. **Revista Tecnologia Educacional**. Rio de Janeiro, v-18 (89/90/91): 13-18, jul./dez. 1989.

LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade e Formação de Professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S. G. e GHEDIN, E, (Orgs.) **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 53-80.

LITWIN, Edith. Org. **Educação a Distância: temas para o debate de uma nova agenda educativa**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

LOBO, Francisco José da Silveira, A educação a distância e o Plano Decenal: pontos para uma reflexão. **Revista Tecnologia Educacional**, Rio de Janeiro, v.22 (118) Mai/Jun 1994.

LOCH, Márcia. **Formação de Professores Universitários para atuar em Cursos a Distância Via Internet**. 2003. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Curso de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo. EPU, 1986.

LÜDKE, Menga. **Avaliação institucional: formação de docentes para o ensino fundamental e médio (as licenciaturas)**. Brasília: CRUB/PUC-rio, 1994.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Democratização da Educação: ensino a distância como alternativa. **Revista Tecnologia Educacional**. Rio de Janeiro: v. 18 (89/90/91): 9-12, jul./dez. 1989.

MAGGIO, Mariana. O tutor na Educação a Distância. In LITWIN, Edith (Org.) **Educação a distância: Temas para o debate de uma nova agenda educativa**. Porto Alegre: Atmed, 2001.

MATOS, Junot Cornélio. Professor Reflexivo? Apontamentos para o debate. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. de A. (Orgs.) **Cartografias do trabalho docente: professor(a) pesquisador(a)**. Campinas: Mercado das Letras, 1998. p.277-306.

MARCELO, Carlos. Pesquisa sobre a formação de Professores: O conhecimento sobre aprender a ensinar. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo: nº 9. Set/Out/Nov/Dez. 1998.

MCLAREN, Peter. **A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1997.

MEURER, Marcos Augusto Pires. **Uma análise das competências em Educação a Distância**. 2001. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Curso de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

MION, Rejane Aurora. **Investigação-ação e a formação de professores em física**. 2002. 238 f. Tese (Doutorado em Educação) – Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

MONTEIRO, Silas Borges. Epistemologia da Prática: o professor reflexivo e a pesquisa colaborativa. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.) **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 111-128.

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

MORAN, José Manoel. **Programa Salto para o Futuro**. Disponível em: www.tvebrasil.com.br/salto/distancia/defalut.htm. Acessado em 13/11/2003.

NACARATO, Adair Mendes, VARANI, Adriana, CARVALHO e Valéria de. O cotidiano do trabalho docente: palco, bastidores e trabalho invisível ... abrindo as cortinas. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. de A. (Orgs.) **Cartografias do trabalho docente: professor(a) pesquisador(a)**. Campinas: Mercado das Letras, 1998. p.73-103.

NETO, Francisco Jose da Silveira Lobo. Educação a distância: planejamento e avaliação. **Revista Tecnologia Educacional**. Rio de Janeiro, v. 17 (80/81): 19-30, Jan./Abril 1988.

_____. Educação a Distância: função social. **Revista Tecnologia Educacional**. Rio de Janeiro – v.20 (101): 70-77, jul./ago. 1991.

NETO, Otávio Cruz. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: DESLANDES, S.F; GOMES, R; MINAYO, M.C.S. (Org.) **Pesquisa social: teoria , método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p 51-66.

NUNES, Ivônio Barros. Educação a distância e o mundo do trabalho. **Revista Tecnologia Educacional**. Rio de Janeiro,v.21(107) jun./ago. 1992.

OLIVEIRA, João Batista Araújo e. Universidade Aberta: passado, presente e futuro. **Revista Tecnologia Educacional**. Rio de Janeiro, v.17 (80/81): 93-100, Jan./Abril 1988.

PEREIRA, E. M. de A. (Orgs.) **Cartografias do trabalho docente: professor(a) pesquisador(a)**. Campinas: Mercado das Letras, 1998. p.33-72. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. de A. (Orgs.) **Cartografias do trabalho docente: professor(a) pesquisador(a)**. Campinas: Mercado das Letras, 1998. p.153-182.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: Perspectivas sociológicas**. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1993.

_____. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PIMENTEL, Nara Maria. **Educação a Distância na Formação Continuada de Educadores**. 2000. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – curso de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores- unidade teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 1994.

_____. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.) **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002. p.17-52.

PRETI, Orestes. Educação a distância e globalização: desafios e tendências. **Rev. Bras. Est. Pedagógicos**. Brasília, v.79. n.191, p. 19-30, jan/abr. 1998.

PRETTO, Nelson. Educação e Inovação Tecnológica: Um olhar sobre as políticas públicas brasileiras. **Revista Brasileira de Educação**. N ° 11, Mai/Jun/Jul/Ago. 1999.

RODRIGUES, Zita Ana Lago. **A formação de educadores municipais na pedagogia a distância – paradigmas alternativos e possibilidades educacionais emergentes**. In: ANAIS II FORUM MUNICIPAL. **Formação de Educadores Municipais na Pedagogia a Distância**. Florianópolis, 17 E 18 de outubro 2002. p. 181-198.

SACRISTÁN, José Gimeno. Tendências Investigativas na formação de professores. In: PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. (Orgs.) **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 81- 87.

SARAIVA, Terezinha. Educação a distância no Brasil: lições de história. **Em aberto**, Brasil, ano 16. n.70. abr./jun. 1996.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. São Paulo: Cortez, 1983.

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

_____. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SERRÃO, Maria Isabel Batista, Superando a racionalidade técnica na formação: sonho de uma noite de verão. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.) **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 151-162.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia M.; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SILVA, Aida Maria Monteiro. A pesquisa-ação em metodologia didática. In: OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales (Org.). **Didática: ruptura, compromisso e pesquisa**. Campinas, SP: Papirus, 1995. p. 121-130.

SILVA, Marise Borba da. **Metodologia de Iniciação à Prática da Pesquisa e da Extensão: Unidade teoria-prática de formação do professor, pesquisador e extensionista. Caderno Pedagógico I**. Florianópolis: CEAD/UDESC, 2001.

SILVA, Marise Borba da; GRIGOLO, Tânia Maris. **Metodologia para Iniciação à Prática da Pesquisa e da Extensão II**. Florianópolis: CEAD/UDESC, 2002.

SOUZA, Alba Regina Battisti de. **Prática pedagógica: prática de ensino**. Florianópolis: UDESC/CEAD, 2002.

SOUZA, Eda Coutinho Machado. Panorama Internacional da educação a distância. **Em Aberto**, Brasília, ano 16. n.70, abr./jun.1996.

UDESC. Projeto de Credenciamento SESU/MEC – 23000.003949.98. Florianópolis, 17 de julho de 1998.

WEBER, Sueli Wolf. **Curso de Graduação em Pedagogia na Modalidade a Distância: sintonia entre presente e futuro na educação.** In: ANAIS II FORUM MUNICIPAL. **Formação de Educadores Municipais na Pedagogia a Distância.** Florianópolis, 17 E 18 de outubro 2002. p. 34-44.

ZEICHNER, Kenneth .M. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas.** Lisboa: Educa, 1993.

_____. Novos caminhos para o *practicum*: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, A. (org.) **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. pp. 115-38.

_____. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. de A. (Orgs.) **Cartografias do trabalho docente: professor(a) pesquisador(a).** Campinas: Mercado das Letras, 1998. Pp.207-36.

ANEXOS

ANEXO 1 – PROPOSTA DE ENTREVISTA COM TUTORES.....138

ANEXO 2 – GRADE CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA A

DISTÂNCIA DA UDESC (SÉRIES INICIAIS E EDUCAÇÃO INFANTIL).....140

ANEXO 1

PROPOSTA DE ENTREVISTA PARA TUTORES

ENTREVISTA COM TUTORES

- 1) Formação (Graduação e Pós-graduação)
- 2) Área de atuação. (Séries Iniciais, Educação Infantil, Filosofia, História, etc).
- 3) Tempo de atuação no magistério.
- 4) Ingresso no curso de Pedagogia a Distância da UDESC.
- 5) Perfil dos professores/alunos de sua turma.
- 6) Atribuições da tutoria.
- 7) Formação pretendida pelo curso de Pedagogia a Distância.
- 8) A questão da pesquisa dentro do curso.
- 9) Como representa a formação de professores pesquisadores/reflexivos.
- 10) Condições do curso para a formação professores pesquisadores/reflexivos.
- 11) Condições para a produção de conhecimentos a partir das práticas.

ANEXO 2

GRADE CURRICULAR DE SÉRIES INICIAIS E EDUCAÇÃO INFANTIL

ESTADO DE SANTA CATARINA
 UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA
 CENTRO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA
 CURSO DE PEDAGIA A DISTÂNCIA

GRADE CURRICULAR – EDUCAÇÃO INFANTIL

DISCIPLINAS	CRÉDITOS	CARGA HORÁRIA
Conteúdos Básicos		
<i>Eixo: Contexto histórico e sociocultural</i>		
Filosofia	07	105
Psicologia	07	105
Sociologia	07	105
História da Educação	07	105
Direitos Humanos e Cidadania	04	60
Políticas Públicas	04	60
Antropologia Cultural e Multiculturalismo	04	60
Educação e Meio Ambiente	04	60
<i>Subtotal</i>	<i>44</i>	<i>660</i>
<i>Eixo: Contexto da educação básica</i>		
Conteúdos e Metodologias do Ensino de Linguagem I	08	120
Conteúdos e Metodologias do Ensino de Matemática I	06	90
Conteúdos e Metodologias do Ensino de Ciências I	04	60
Conteúdos e Metodologias do Ensino de Geografia I	04	60
Conteúdos e Metodologias do Ensino de História I	04	60
Metodologia de Educação a Distância	04	60
Didática	04	60
Currículo	03	45
Planejamento e Avaliação Educacional	04	60
Organização e Gestão da Escola Brasileira	04	60
Tecnologia, Educação e Aprendizagem	06	90
Estatística Aplicada à Educação	04	60
Economia e trabalho	04	60
<i>Subtotal</i>	<i>59</i>	<i>885</i>
<i>Eixo: Contexto do exercício profissional</i>		
Prática Pedagógica/Prática de Ensino	23	345
Metodologias para Iniciação à Prática da Pesquisa e da Extensão	10	150
<i>Subtotal</i>	<i>33</i>	<i>495</i>

TOTAL	136	2.040
Conteúdos do aprofundamento e atuação profissional: Educação Infantil <i>Eixo: Conteúdos da formação priorizada</i>		
Estrutura e Funcionamento da Instituição de Educação Infantil	04	60
Desenvolvimento Infantil	10	150
Arte e Desenvolvimento Infantil	04	60
Educação Lúdica	04	60
Literatura Infantil	03	45
Educação e Sexualidade Humana	03	45
Educação Especial e Aprendizagem	03	45
Alfabetização	04	60
Subtotal	35	525
<i>Eixo: Estudos independentes e trabalho de conclusão de Curso</i>		
Estudos Independentes	31	465
Trabalho de Conclusão de Curso - TCC	12	180
Subtotal	43	645
TOTAL	82	1.970
TOTAL DO CURSO	214	3.210

GRADE CURRICULAR – SÉRIES INICIAIS

CONTEÚDOS BÁSICOS	CRÉDITOS	CARGA HORÁRIA
<i>Eixo: Contexto histórico e sociocultural</i>		
Filosofia	07	105
Psicologia	07	105
Sociologia	07	105
História da Educação	07	105
Direitos Humanos e Cidadania	04	60
Políticas Públicas	04	60
Antropologia Cultural e Multiculturalismo	04	60
Educação e Meio Ambiente	04	60
Subtotal	44	660
<i>Eixo: Contexto da educação básica</i>		
Conteúdos e Metodologias do Ensino de Linguagem I	08	120
Conteúdos e Metodologias do Ensino de Matemática I	06	90

Conteúdos e Metodologias do Ensino de Ciências I	04	60
Conteúdos e Metodologias do Ensino de Geografia I	04	60
Conteúdos e Metodologias do Ensino de História I	04	60
Metodologia de Educação a Distância	04	60
Didática	04	60
Currículo	03	45
Planejamento e Avaliação Educacional	04	60
Organização e Gestão da Escola Brasileira	04	60
Tecnologia, Educação e Aprendizagem	06	90
Estatística Aplicada à Educação	04	60
Economia e trabalho	04	60
Subtotal	59	885
<i>Eixo: Contexto do exercício profissional</i>		
Prática Pedagógica/Prática de Ensino	23	345
Metodologias para Iniciação à Prática da Pesquisa e da Extensão	10	150
Subtotal	33	495
TOTAL	136	2.040
Conteúdos de aprofundamento e atuação profissional: Séries Iniciais		
<i>Eixo: Conteúdos da formação priorizada</i>		
Conteúdos e Metodologias do Ensino de Linguagem II	07	105
Conteúdos e Metodologias do Ensino de matemática II	06	90
Conteúdos e Metodologias do Ensino de Ciências II	04	60
Conteúdos e metodologias do ensino de Geografia II	04	60
Conteúdos e metodologias do Ensino de História II	04	60
Educação e Sexualidade Humana	03	45
Educação Especial e Aprendizagem	03	45
Alfabetização	04	60
Subtotal	35	525
<i>Eixo: Estudos independentes e trabalho de conclusão de curso</i>		
Estudos Independentes	31	465
Trabalho de Conclusão de Curso - TCC	12	180
Subtotal	35	525
TOTAL	82	1.170
TOTAL DO CURSO	214	3.210