



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO  
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO, POLÍTICA E PRÁXIS EDUCATIVAS

NAELLY CARLA MEDEIROS ARAÚJO

**O CURSO DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA DA UFRN (2012-2016) NA  
PERSPECTIVA DOS EGRESSOS, PROFESSORES E TUTORES**

NATAL/RN

2018

NAELLY CARLA MEDEIROS ARAÚJO

**O CURSO DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA DA UFRN (2012-2016) NA  
PERSPECTIVA DOS EGRESSOS, PROFESSORES E TUTORES**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

**Área de concentração:** Formação inicial de professores via EAD.

**Orientadora:** Maria Goretti Cabral Barbalho

NATAL/RN

2018

Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN  
Sistema de Bibliotecas - SISBI  
Catalogação de Publicação na Fonte. UFRN - Biblioteca Setorial Moacyr de Góes - CE

Araújo, Naelly Carla Medeiros.

O curso de Pedagogia a Distância da UFRN (2012-2016) na perspectiva dos egressos, professores e tutores / Naelly Carla Medeiros Araújo. - Natal, 2018.  
149 f.: il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação- PPGED.  
Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Goretti Cabral Barbalho.

1. Educação superior - Dissertação. 2. Educação a distância - Dissertação. 3. Formação inicial de professores - Dissertação. I. Barbalho, Maria Goretti Cabral. II. Título.

RN/UF/BS - Centro de Educação

CDU 378+37.018.43

Elaborado por Rita de Cássia Pereira de Araújo - CRB-15/804

NAELLY CARLA MEDEIROS ARAÚJO

**O CURSO DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA DA UFRN (2012-2016) NA  
PERSPECTIVA DOS EGRESSOS, PROFESSORES E TUTORES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Formação inicial de professores via EAD.

Aprovado em: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_.

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Goretti Cabral Barbalho**

Professora Orientadora – UFRN

---

**Prof. Dr. Gilmar Barbosa Guedes**

Examinador Interno - UFRN

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rute Régis de Oliveira da Silva**

Examinadora Suplente Interna - UFRN

---

**Prof. Dr. Suêldes de Araújo**

Examinador Externo - UFERSA

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Aparecida dos Santos Ferreira**

Examinador Suplente Externo - IFRN

Dedico este estudo a minha mãe: Sandra Cristina de Medeiros Araújo, por sempre ter acreditado em mim, me acolhendo com sua paciência e plenitude, com palavras de amor e carinho, em todos os momentos de minha vida.

## **AGRADECIMENTOS**

Esse trabalho é e será um eterno sentimento de gratidão. Chegar até aqui não foi fácil. O caminho foi longo, com muitos empecilhos para a sua conclusão, mas agradeço cada momento e as pessoas que contribuíram para que esse sonho se concretizasse. Agradecer é reconhecer que não cheguei aqui sozinha. Caí e me levantei muitas vezes, porém, o apoio e a compreensão dos envolvidos nesse processo foi fundamental para o fechamento de mais um ciclo da minha vida.

Agradeço a Deus pelo seu infinito amor, por me ensinar a cada dia a ser uma pessoa mais sensível e por ter me ajudado a chegar até aqui. Não foi fácil. Foi muito difícil, mas Ele foi quem me deu forças para prosseguir traçando passos nesse longo horizonte.

À minha mãe, eterna amiga e companheira que sempre está ao meu lado me dando forças e ressaltando da importância de conseguir lutar pelos sonhos, não medindo esforços para me ajudar no que preciso para realizá-los.

Ao Professor Doutor Antônio Cabral Neto por ter acreditado que eu poderia ir adiante na minha trajetória acadêmica, desde a iniciação científica.

A minha orientadora Maria Goretti Cabral Barbalho por toda a paciência e compreensão para a conclusão dessa dissertação e por todos os conhecimentos partilhados.

Aos meus amigos, que estavam e estão comigo além dessa jornada, e que me apoiaram ajudando com palavras de conforto e motivação: Valdemir, Gírliany, Pedro Isaac, Simone Teixeira, Anderson Maurício, Luccheci Queiroz e Maria da Conceição.

Aos professores e colegas da Linha de Pesquisa Educação, Política e Práxis Educativas.

À minha equipe de trabalho da educação do município de Natal e do Estado/RN: Kátia Freire, Gírlaine, Elifran e Tiara Pimenta.

À Universidade Federal do Rio Grande do Norte por oportunizar às pessoas a pesquisa, contribuindo, assim, para a melhoria em diversas áreas do conhecimento. Aos participantes da pesquisa, que foram essenciais para o desenvolvimento desse trabalho.

## RESUMO

ARAÚJO, N. C. M. **O curso de pedagogia a distância da UFRN (2012-2016) na perspectiva dos egressos, professores e tutores.** 2018. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal – RN, 2018.

Este trabalho analisa aspectos teóricos e metodológicos da formação do curso de Pedagogia a distância da Universidade Federal do Rio Grande do Norte no período de 2012 a 2016. Inscreve-se que a temática do uso da educação a distância na formação de professores vem sendo, cada vez mais, adotada como estratégia de expansão do ensino superior. Dessa forma, é preciso estudar as contradições que há dentro de um processo de formação, visto que existem posicionamentos favoráveis e contrários à temática da formação inicial de professores via a modalidade de educação a distância. Dessa maneira, apresenta como objetivo geral analisar as perspectivas avaliativas dos formadores e egressos do curso de Pedagogia a distância da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, período de 2012 a 2016. Como objetivos específicos, aponta-se: analisar a modalidade a distância como estratégia de expansão da educação superior, especificamente na formação de professores para a educação básica; analisar a configuração assumida pelo curso de pedagogia a distância oferecido pela UFRN, considerando aspectos históricos e legais de implantação e implementação; e investigar que implicações o curso de Pedagogia a Distância da UFRN trouxe para a expansão do ensino superior no Estado do Rio Grande do Norte (RN). O caminho metodológico seguido considerou aspectos históricos compreendidos de dentro para fora de um contexto específico. São considerados sujeitos da pesquisa a Equipe de coordenação do curso, professores, tutores a distância e egressos que contribuíram para o desenvolvimento dessa pesquisa respondendo as entrevistas e questionários. As entrevistas e questionários contemplam: uma avaliação da formação do curso de Pedagogia a distância da UFRN (2012-2016), com análise de documentos como as Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, a resolução que instituiu a implementação do curso e o projeto Político-Pedagógico do curso; a interação dos sujeitos no processo de formação e a plataforma que viabiliza o acesso dos conteúdos; os materiais didáticos e metodologias utilizadas pelos professores e

outros aspectos. A análise revela que os sujeitos que participaram do desenvolvimento dessa pesquisa acreditam que a educação a distância é um caminho sem retorno, que veio não para suprir a educação superior presencial, mas para democratizar o acesso a esse nível educacional. Trata-se de uma modalidade que precisa de administração de tempo por parte do aluno, proporcionando a este um desenvolvimento em sua autonomia. O estudo evidenciou que os sujeitos da pesquisa compreendem que a EaD é uma possibilidade de formação em nível superior e o Curso de Pedagogia a distância da UFRN possui uma formação satisfatória, apresentando recursos para o desenvolvimento e conclusão da formação dos estudantes. Todavia, ressalta-se que o curso necessita melhorar em aspectos como a interação no processo ensino-aprendizagem dos sujeitos, a rotatividade dos tutores a distância e uma maior introdução dos estudantes na pesquisa científica.

**Palavras-chave:** Educação superior; Educação a distância; Formação inicial de professores.

## ABSTRACT

ARAÚJO, N. C. M. **The UFRN Pedagogy distance course (2012-2016) from the perspective of graduates, teachers and tutors.** 2018. 145 p. Dissertation (Master in Education) – Graduate Program in Education, Federal University of Rio Grande do Norte, Natal – RN, 2018.

This work analyzes theoretical and methodological aspects of the formation of the Pedagogy distance course of the Federal University of Rio Grande do Norte in the period from 2012 to 2016. It is argued that the issue of the use of distance education in teacher training has been increasingly adopted as the higher education expansion strategy. Therefore, it is necessary to study the contradictions that exist within an academic process, since there are positive and contrary positions to the theme of the initial formation of teachers by the modality of distance mode. Thus, has as main objective to analyze the evaluative perspectives of teachers and graduates of Pedagogy distance course of the Federal University of Rio Grande do Norte, from 2012 to 2016. As specific objectives, it is pointed out: to analyze the distance modality as expansion strategy of higher education, specifically in teacher training for basic education; examine how the Pedagogy distance course is offered by UFRN considering historical and legal aspects of deployment and implementation; and investigate what implications the UFRN Pedagogy distance course has brought to the expansion of higher education in the State of Rio Grande do Norte (RN). The methodological approach followed considered historical aspects understood from the inside out of a specific context. The course coordination team, teachers, distance tutors and graduates who contributed to the development of this research, responding to interviews and questionnaires, are considered subjects of the research. The interviews and questionnaires include: an evaluation of UFRN Pedagogy distance course (2012-2016), with analysis of documents as the Curriculum Guidelines for the Education Course, the resolution establishing the implementation of the course and its political-pedagogical project; subjects interaction in the training process and the platform that enables access of the contents; teaching materials and methodologies used by teachers and other aspects. The analysis reveals that the subjects who participated in the development of this research believe that distance education is a path without return, which came not to supply higher education face-

to-face, but to democratize access to this educational level. It is a modality that requires a time management by the student, giving this one developing their autonomy. The study showed that the research subjects understand that distance education is a possibility of higher education and UFRN Pedagogy distance course has an adequate training, presenting resources for the development and conclusion of student training. However, it should be emphasized that the course needs to improve in aspects such as interaction in the teaching-learning process of the subjects, the rotation of distance tutors and a greater introduction of students into scientific research.

**Keywords:** Higher education; Distance education; Initial teacher training.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Quadro 1</b> – Correlação dos eixos temáticos da pesquisa realizada na UFRN com os fatores de institucionalização da EaD identificados por Ferreira, Mill e Carneiro (2013) .....	
.....	87
<b>Quadro 2</b> – Componentes Curriculares do curso de Pedagogia a distância da UFRN .....	
...	91
<b>Quadro 3</b> – Docentes do curso de Pedagogia a distância da UFRN .....	
	93

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> - Cursos de licenciatura na modalidade de EAD segundo o número de matrículas.....	84
---	----

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AACC	Atividades Acadêmico-científico-culturais
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoas de Nível Superior
CE	Centro de Educação
CEPAL	Comissão Econômica Para América Latina e Caribe
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONAE	Conferência Nacional de Educação
EAD	Educação a distância
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores
PDI	Plano Nacional de educação
PIBID	Programa Nacional de Bolsas de Iniciação a Docência
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PROLIC	Pró-Licenciatura
PROMEDLAC	Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe
PROUNI	Programa Universidade Para Todos
PSPN	Piso Salarial Profissional Nacional
SEDIS	Secretaria de Educação a Distância
SEED	Secretaria de Estado da Educação
SEESP	Secretaria de Educação Especial
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação

UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNIREDE	Universidade Virtual Pública do Brasil

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>15</b>
1.1	CONTEXTUALIZAÇÃO DA TEMÁTICA.....	15
1.2	DELIMITAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO.....	18
1.3	OBJETIVOS.....	20
1.3.1	Objetivo Geral.....	20
1.3.2	Objetivos Específicos.....	20
1.4	FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS.....	20
1.5	PROCEDIMENTOS TÉCNICO-METODOLÓGICOS.....	22
1.6	ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO.....	24
<b>2</b>	<b>A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA COMO ESTRATÉGIA DE EXPANSÃO E DIVERSIFICAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....</b>	<b>27</b>
2.1	CONTEXTO DE TRANSFORMAÇÃO SOCIOECONÔMICA E POLÍTICA.....	27
2.2	EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: UM BREVE HISTÓRICO.....	40
2.2.1	EAD no Brasil.....	41
2.2.2	Concepções de educação a distância.....	45
2.2.3	Marco legal para a EaD.....	47
<b>3</b>	<b>AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA.....</b>	<b>54</b>
3.1	A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA.....	54
3.2	MARCOS LEGAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES À DISTÂNCIA .....	56
3.2.1	Os programas de formação inicial de professores.....	72
3.3	FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES.....	76
3.3.1	Educação a distância na formação inicial de professores.....	78
<b>4</b>	<b>A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EAD NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE .....</b>	<b>84</b>

4.1	A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EAD NO BRASIL.....	84
4.2	A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EAD NA UFRN.....	87
4.2.1	EaD na UFRN e a formação docente.....	89
4.3	O CURSO DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA DA UFRN.....	92
4.3.1	O Curso de Pedagogia a distância na UFRN: o olhar dos coordenadores e professores do curso em debate.....	96
4.3.2	A concepção de educação a distância na percepção dos professores, coordenadores, tutores e egressos.....	100
4.3.2.1	A Plataforma Moodle para a realização do curso.....	102
4.4	MATERIAIS DIDÁTICOS E METODOLOGIAS PARA O DESENVOLVIMENTO DO CURSO.....	105
4.4.1	Os diferentes tipos de tutoria no curso de Pedagogia a distância da UFRN.....	112
4.4.2	Avaliação da formação do Curso de Pedagogia a distância da UFRN.....	114
4.4.3	A EaD nas práticas pedagógicas dos docentes e tutores.....	123
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>126</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>129</b>
	<b>APÊNDICES.....</b>	<b>145</b>
	APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA PARA TUTORES DO CURSO DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA DA UFRN (2012-2016).....	142
	APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA PARA COORDENADORES/VICE-COORDENADORES E PROFESSORES DO CURSO DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA DA UFRN (2012-2016).....	143
	APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO ONLINE APLICADOS AOS EGRESSOS DO CURSO DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA DA UFRN (2012-2016).....	144

## 1 INTRODUÇÃO

### 1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA TEMÁTICA

As políticas para a educação a distância se configuram, especificamente, no contexto da expansão do ensino superior, influenciadas pelo novo modo de produção ancorado às novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's). A década de 1990 foi marcada por reformas na área educacional ocasionadas por uma crise estrutural do Estado<sup>1</sup>. Para o enfrentamento da crise e reestruturação econômica do país, o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), em 1996, buscou que se concretizassem reformas que se integrassem à globalização para o fortalecimento do sistema capitalista (ARAÚJO, 2014).

É na conjuntura de reformas e ampliação do capitalismo que a EaD se evidenciou como estratégia para atender as demandas oriundas da globalização, e do neoliberalismo relacionadas as reformas educacionais para o ensino superior. As reformas educacionais propiciadas pelo ideário neoliberal, associadas ao avanço das tecnologias foram fundamentais para a implementação da modalidade da Educação a Distância (EaD).

A mundialização do capital financeiro foi uma forma de enfrentamento da crise do capitalismo e das mudanças nos sistemas de produção Taylorista/Fordista para o de acumulação flexível. Com o advento das novas tecnologias da informação e comunicação, ocorreu uma ampliação na competitividade e lucratividade do capitalismo entre os países. Assim, estes buscaram se inserir cada vez mais no processo de globalização para o fortalecimento do mercado. Dessa maneira, o conhecimento passa a ser um fator basilar para o avanço e desenvolvimento dos países.

Com isso, a globalização pode ser conceituada como um fenômeno que possui uma relação nas dimensões econômicas, políticas e culturais, que acontece de maneira desigual nos países, promovendo desigualdades principalmente nos países periféricos. Apesar de não ser um processo novo, a globalização tem sido um fator determinante para o desenvolvimento das Tecnologias da Informação e

---

<sup>1</sup> A crise estrutural do Estado dos anos 1990 foi caracterizada pela intervenção cíclica Estatal e pelo processo de globalização. Ver: BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. A reforma do Estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle. Lua Nova [online]. 1998, n. 45, p. 49-95.

Comunicação. Sendo assim, o processo de globalização “[...] impõe, portanto, a exigência de graus mais elevados de qualificação e flexibilização da formação do trabalhador em todos os níveis de atuação” (CABRAL NETO; CASTRO, 2014, p. 262).

Outro fator de mudanças nas políticas educacionais é o neoliberalismo<sup>2</sup>, que vem com uma ideologia de liberdade mundial, apesar de trazer um discurso de que o Estado deve intervir na economia em detrimento da sociedade, o que contraria sua ideologia original. Tanto a globalização como o neoliberalismo causaram repercussões nos setores educacionais.

Seguindo as Diretrizes da Reforma dos anos de 1990, vários documentos foram produzidos pelos organismos multilaterais como UNESCO e BM, incentivando a modalidade de EaD na educação superior. Destaca-se a UNESCO como protagonista das diretrizes para esse setor. Os documentos apontam a relação do conhecimento e da educação superior por meio da EaD, com adoção de programas de formação de professores que traz a EaD como uma estratégia para a conquista da certificação e titulação para a inserção do profissional no mercado de trabalho, ampliando, assim, aspectos de interesses econômicos propagados pelo capitalismo.

No Brasil, a criação de marcos normativos foi fundamental para a regularização da EaD e efetivação dessa modalidade nos cursos superiores, principalmente no que concerne aos cursos de formação inicial de professores que irão atuar na educação básica. Foi com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96 que a EaD teve uma institucionalização legal para a formação. No entanto, essa Lei deixou possibilidades diversas para a formação dos profissionais da educação, exclusivamente, em nível superior, que acabou sem regulamentação e sem avaliação efetiva e devida nesse processo. Ocorreu, assim, uma formação de profissionais em instituições de diferentes níveis educacionais – médio e superior – e até mesmo de cunho não universitário.

Considera-se que foi a partir do governo presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) que, na área educacional, as políticas ganharam centralidade e foram

---

<sup>2</sup> O neoliberalismo, segundo Anderson (1995, p.22) é “[...] um corpo de doutrina coerente, autoconsciente, militante, lucidamente decidido a transformar todo o mundo à sua imagem, em sua ambição estrutural e sua extensão internacional”. Pode-se evidenciar que é um ideário que defende a mínima intervenção do Estado em políticas sociais. Trata-se de uma nova forma de organização do Estado reduzindo a intervenção social.

direcionadas, sobretudo, para a superação do analfabetismo; educação profissional, técnica e tecnológica; e educação superior.

A educação a distância passou a ser uma alternativa para a inclusão social e formação inicial e continuada de professores, considerando as desigualdades regionais dentro do país. Esse modelo educacional foi colocado como uma estratégia política, tanto no que concerne a formação de professores, quanto para a expansão da educação superior, focando a democratização do acesso.

Foi nessa conjuntura política que ocorreu a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB) que, conseqüentemente, ampliou a oferta de vagas no ensino superior via modalidade EaD.

Os cursos via modalidade EaD oferecidos no país tem como foco a formação de professores, concomitante ao artigo nº 87 e parágrafo quarto da LDB/1996, que reitera a promoção de professores e trabalhadores em serviço e a facilidade ao acesso à educação. Diante disso, a UAB foi criada em um momento de crise, caracterizada pela falta de professores para atuar na educação básica. Porém, a crise não foi resolvida pela criação desta.

As mudanças ocorridas dentro do sistema capitalista, antes e depois da promulgação da LDB/1996, trouxeram impactos nas políticas de formação de professores e, assim como a EaD, atendem à lógica do mercado. O discurso dos organismos multilaterais considerava que a qualificação na formação docente da educação é um fator primordial para garantir a melhoria da qualidade do ensino nas escolas de educação básica brasileira.

Seguindo essas discussões, diversas iniciativas foram desenvolvidas no Brasil para a formação inicial de professores, como: o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PARFOR), que fomenta a oferta de educação superior gratuita para professores que já estão em exercício na educação básica, em consonância com a LDB nº 9.394/96; o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica (PIBID) que valoriza a formação docente e concede bolsas para estudantes graduandos no incentivo a iniciação à docência.

Entre as legislações que podem ser consideradas avanços para a formação de professores, destaca-se o Decreto nº 6.755/2009, revogado pelo Decreto nº 8.752/2016, que regulamenta a formação de professores.

Diante disso, o presente trabalho analisa a expansão da educação superior a distância, adentrando nas políticas de formação, especificamente na formação inicial

docente. Ademais, o trabalho analisa o curso de Pedagogia a distância da UFRN (2012-2016) para a formação dos futuros profissionais da educação, tomando como base as contribuições avaliativas dos sujeitos envolvidos no curso, como os coordenadores, vice-coordenadores, professores, tutores a distância e egressos nesse período do curso.

## 1.2 DELIMITAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO

É notório que a educação a distância vem crescendo, especificamente a partir da década de 1990, e esse crescimento dá-se também pela indução da modalidade de educação a distância nos cursos de formação inicial de professores. O aumento desse nível educacional foi impulsionado pela ótica de um projeto neoliberal acompanhado de diretrizes dos organismos internacionais, assim como o forte investimento na iniciativa privada por parte do governo.

A competitividade do mercado nacional, o avanço das novas tecnologias, a ampliação da atuação da iniciativa privada, os programas do governo federal e a modalidade de EaD foram fatores de fortalecimento das políticas educacionais, sendo que a EaD ganhou mais visibilidade com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/1996).

A expansão da educação superior ocorreu mundialmente, assim como em países pobres. No entanto, o Brasil não acompanhou o movimento global, apesar de contar com programas e políticas que objetivaram essa expansão, notadamente durante o governo de Luís Inácio Lula da Silva.

De 2003 a 2006, o governo lançou mão da EaD, adotando medidas como a criação da Universidade Aberta do Brasil-UAB, o que expandiu o ensino superior via modalidade a distância. Dessa maneira, a EaD, além de ser uma estratégia de expansão do ensino superior, também é uma via de formação em alguns cursos de graduação a distância na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, com destaque para o curso de Pedagogia a distância (2012-2016), que é o objeto de estudo desse trabalho.

A necessidade de ampliar a formação inicial de professores, a regulamentação do financiamento da Educação Infantil no FUNDEB, a ampliação da escolaridade obrigatória das crianças de quatro a cinco anos e a expansão do

Ensino Fundamental para nove anos, foram fatos que contribuíram para que a UFRN tomasse a decisão de realizar o curso de Pedagogia a distância.

A respeito do objeto de estudo escolhido, compreendo que este seja muito relevante, tendo em vista que a EaD, na formação de professores, é uma temática que precisa de uma maior produção bibliográfica acadêmica, especialmente no que concerne a análise de um curso de formação inicial de professores. Assim como é um trabalho importante por estar expondo avaliações feitas por participantes do curso de Pedagogia a distância da UFRN. Isso contribuirá de alguma forma, para o aperfeiçoamento do curso, pois a EaD é a modalidade que se difere da presencial. Porém, é uma modalidade que vem se destacando na agenda das políticas de expansão do ensino superior e a UFRN vem adotando essa modalidade em alguns cursos como, por exemplo, no curso de Pedagogia.

Ademais, analisar como essa formação está sendo ofertada para os futuros professores é uma forma de retorno para a população e para a própria Universidade, devido ao fato de que os profissionais que se formam via EaD irão atuar, principalmente, na educação básica. Além disso, analisar essa modalidade de educação, especificamente em sua formação inicial, ajuda a desfazer alguns preconceitos formulados a seu respeito, como o de que a EaD não é propícia para a primeira formação ou que a educação presencial é a que propõe a qualidade do ensino.

Então, as análises feitas nesse trabalho demonstram que a EaD vem para complementar o ensino presencial, uma vez que esse não dá conta do contingente e nem atende a todas as especificidades das pessoas, como o acesso, sendo a EaD uma forma de atender as pessoas que, por motivos próprios, não conseguem realizar um curso via modalidade presencial.

A escolha da temática apresentada nesta dissertação de Mestrado se deu a partir de estudos realizados por mim enquanto bolsista de iniciação científica na área de expansão do ensino superior por educação a distância, na Linha de Pesquisa, Educação, Política e Práxis Educativas, com bolsa financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento (CNPq). Contudo, exponho a minha inquietação, tendo em vista que tenho formação na área de educação e atuo na educação básica como professora da educação infantil e dos primeiros anos do ensino fundamental.

Na condução dos meus estudos da presente pesquisa, foram elaboradas as seguintes questões:

- 1) Que avaliação os formadores e egressos fazem do curso de pedagogia a distância da UFRN (2012-2016)?
- 2) Qual a configuração assumida pelo curso de Pedagogia a distância da UFRN (2012-2016), considerando as Diretrizes da resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006?
- 3) Qual a contribuição da educação a distância na expansão do ensino superior?

### 1.3 OBJETIVOS

#### 1.3.1 Objetivo Geral

Analisar as perspectivas avaliativas dos formadores e egressos do curso de Pedagogia a distância da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, período de 2012 a 2016.

#### 1.3.2 Objetivos Específicos

- a) Analisar a modalidade a distância como estratégia de expansão da educação superior, especificamente, na formação inicial de professores para a educação básica;
- b) Analisar a configuração assumida pelo curso de pedagogia a distância oferecido pela UFRN, considerando aspectos históricos e legais de implantação e implementação;
- c) Investigar que implicações o curso de Pedagogia a Distância da UFRN trouxe para a expansão do ensino superior no RN.

### 1.4 FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Encontrar um percurso metodológico na pesquisa consiste em uma atividade muito complexa. No que se refere a esse trabalho, necessitou-se compreender a temática de estudo mais ampla dentro de um contexto maior, visto que a temática da EaD é repleta de amplas contradições no que concerne à formação inicial de professores.

As mudanças ocasionadas pelas formas de trabalho repercutiram na formação dos sujeitos no que concerne, também, à educação. A educação superior tem passado por transformações, principalmente com a indução das tecnologias da informação e comunicação, que a expandiram de modo que atendesse ao mercado ou seja ao sistema capitalista. A educação a distância foi notada como uma propiciadora e uma forma de ampliar os setores educacionais, visando a lucratividade, já que o sistema se apropria de bens públicos em detrimento do setor privado.

Dessa maneira, compreender o processo complexo em que se deu a pesquisa necessita entender que não se pode separar o sujeito do objeto. É numa perspectiva sócio-histórica que foi realizado o percurso desse estudo. Faz-se necessário enxergar as transformações históricas das sociedades dentro de uma totalidade e delimitando o objeto de estudo. Na perspectiva sócio-histórica, a interação dos sujeitos históricos é fundamental para produzir o conhecimento.

O estudo sobre o curso de Pedagogia a distância da UFRN é um objeto que analisa como se deu o processo formativo dos profissionais que atuarão na educação básica. Nessa perspectiva sócio-histórica, o objeto não se fragmenta das especificidades do contexto global mais amplo e é estudado por meio da consideração dos aspectos da sociedade no tocante aos fatores econômicos, políticos e culturais. Sendo assim, o propósito de discutir o presente objeto de pesquisa nessa perspectiva é que o objeto é estudado concomitante com o contexto nacional e local, tendo a finalidade de analisar a formação via EaD partindo dos elementos históricos que impulsionaram a adoção dessa modalidade pela UFRN na formação inicial de professores.

Assim, o estudo do objeto buscou considerar três categorias para uma análise concreta e mais próxima do real. Buscou-se sintetizar as múltiplas opiniões e pensamentos da realidade observada e questionada. Para esse trabalho, foram selecionadas as seguintes categorias: educação superior, educação a distância e formação inicial de professores.

A educação superior como uma etapa importante no desenvolvimento e formação do profissional que irá atuar no mercado de trabalho passou por mudanças de ressignificação e um olhar voltado para políticas de expansão nesse nível de ensino. Assim:

A importância da educação superior no conjunto das políticas públicas tem sido crescentemente reconhecida, não apenas em função do seu valor instrumental para a formação acadêmica-profissional, para atividades de pesquisa científica e tecnológica para o desenvolvimento econômico e social ou pela sua contribuição para a formação ética e cultural mais ampla, mas igualmente em função do lugar estratégico que ocupa nas políticas públicas orientadas para a cidadania democrática, a justiça social e o desenvolvimento sustentável (BRASIL, 2004, p.10)

A educação a distância é vista como uma modalidade que tem contribuído para propiciar a expansão da educação superior e aumentar o volume financeiro nas políticas educacionais. O uso da EaD tem de passar por processos avaliativos de regulamentação e revisão para não ocasionar apenas o acesso, mas ofertar uma educação de qualidade para a população.

No que diz respeito a formação inicial de professores, essa é compreendida como aquela desenvolvida em cursos de graduação, por meio dos quais os indivíduos adquirem conceitos e conhecimentos específicos e determinantes para a prática docente. Foram analisadas as leis e decretos brasileiros com a finalidade de compreender como ocorreu a adoção da EaD na política de formação inicial de professores.

## 1.5 PROCEDIMENTOS TÉCNICO-METODOLÓGICOS

Foram utilizados como procedimentos técnico-metodológicos: a revisão bibliográfica, a análise documental, entrevistas semiestruturadas e questionário online.

A revisão bibliográfica é a leitura aprofundada de livros e artigos acadêmicos voltados a elementos que ajudam a realizar uma compreensão melhor do objeto que será investigado, ou seja, é aquela produção que já vem com o material elaborado (GIL, 2002).

Numa mesma perspectiva Severino (2002) afirma que a revisão bibliográfica é um importante instrumento de pesquisa, constituída, principalmente, da leitura de livros e artigos científicos, o que propicia a escolha das fontes que fundamentarão a análise. O conhecimento da bibliografia pertinente ao tema é fundamental, posto que permite que se tenha um saber sobre a produção existente, sendo possível aceitar, rejeitar e dialogar criticamente com as diversas perspectivas.

A pesquisa documental consiste na contextualização do objeto de estudo em fontes de pesquisas confiáveis, e segundo Pádua (1997) ela é:

[...] aquela realizada a partir de documentos, contemporâneos ou retrospectivos, considerados cientificamente autênticos (não fraudados); tem sido largamente utilizada nas ciências sociais, na investigação histórica, a fim de descrever/comparar fatos sociais, estabelecendo suas características ou tendências (PÁDUA, 1997, p.62).

Para Gil (2007, p. 66), “a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam tratamento analítico”. Sendo assim, a pesquisa utilizou as análises dos dados do Ministério da Educação e documentos provenientes do curso de pedagogia a distância da UFRN. Os documentos foram utilizados para contribuir na aquisição dos conhecimentos sobre a temática da pesquisa e também na construção das entrevistas semiestruturadas e questionários.

As entrevistas semiestruturadas segundo Triviños (1987) têm como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. O referido autor ainda ressalta que a entrevista semiestruturada “favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade” além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações (TRIVIÑOS, 1987, p. 152).

De acordo com Manzini (1990/1991, p. 154), a entrevista semiestruturada está focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas desse gênero textual. Desse tipo mais específico, pode fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas.

Dessa forma, as entrevistas de caráter semiestruturado estabelecem uma relação de interação entre quem pergunta e quem responde, criando uma atmosfera de influência recíproca, uma vez que, afasta a relação hierárquica entre pesquisador e pesquisado. Esse tipo de entrevista exige do pesquisador um alto preparo e atenção tanto nas palavras dos entrevistados, como nas expressões e gestos dos entrevistados.

Para a realização da pesquisa de campo, em setembro de 2017, foram entrevistados coordenadores, professores e tutores a distância que fizeram parte do curso de Pedagogia a distância da UFRN no período de 2012 a 2016.

Foram entrevistados quatro membros da equipe de coordenação; quatro professores; e quatro tutores a distância. Foram enviados 200 questionários online, entretanto, apenas sete egressos responderam, contribuindo para o desenvolvimento da pesquisa.

Como forma de garantir objetividade da descrição e análise das falas, os sujeitos da pesquisa foram codificados da seguinte maneira: Equipe de coordenação (C1; C2; C3; C4); professora A, professora B, professora C e professora D; tutor A, tutor B, tutor C, tutor D; egresso A, B, C, D, E, F e G.

Durante a realização das entrevistas, utilizou-se um roteiro com questões formuladas pela mestrandia e com a contribuição da orientadora. As questões seguiram uma sequência para melhor compreensão das respostas.

Antes do início das entrevistas, foi solicitada a permissão para a gravação com gravador de voz, instrumento esse que proporcionou a obtenção dos dados na íntegra.

As entrevistas com os coordenadores e professores foram realizadas no Centro de Educação, especificamente na Secretaria do Curso de Pedagogia a Distância. Já com os tutores, as entrevistas ocorreram em outros ambientes.

Para as análises das perspectivas dos egressos do curso, realizou-se a aplicação de questionários online, com uma série de perguntas abertas e fechadas. Os questionários apresentavam os seguintes eixos de perguntas: concepção de EaD; interação professor-tutor-aluno; materiais e metodologias dos professores; conteúdos adquiridos durante o curso; aspectos positivos e negativos do curso; uma avaliação global do curso por parte de cada egresso.

Após a realização das entrevistas e tabulação dos questionários, os dados foram analisados conforme categorias de análises do objeto de estudo. Realizou-se uma observação das perspectivas avaliativas dos sujeitos da pesquisa sobre o curso, buscando compreender as respostas dos sujeitos. Quando analisadas, as categorias foram problematizadas no intuito de articular e confrontar os dados.

## 1.6 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

A dissertação está organizada contemplando a introdução, três capítulos e considerações finais. O primeiro capítulo intitulado “A educação a distância como estratégia de expansão e diversificação da educação superior”, possui um caráter teórico e de cunho bibliográfico. Nele está contida a discussão sobre as transformações que ocorreram na sociedade apontando aspectos do sistema capitalista de produção, a globalização, o ideário neoliberal e o advento das novas tecnologias da informação e comunicação, fatores que influenciaram na reforma do Estado e no campo das políticas educacionais no tocante ao ensino superior brasileiro. Traz também uma discussão acerca do processo de expansão do ensino superior via modalidade de EaD numa concepção de uma forma de produtividade para atender ao mercado, ampliando-se o capital. Dentro desse capítulo também são apontados aspectos que contextualizam e explicam a historicidade da EaD, que vem sendo concebida e definida por diferentes estudiosos de maneira contraditória. Ainda apresenta elementos da legislação que impulsionaram o crescimento relevante da EaD.

O segundo capítulo “As políticas de formação de professores para a educação básica” discute a categoria de formação inicial de professores via EaD, trazendo aspectos históricos da formação docente, além da compreensão e análise dos marcos legais para a formação de professores a distância.

São discutidos os programas de formação docente, com o foco nos programas de formação inicial criados pelo governo federal para a ampliação do acesso ao ensino superior, que trouxe parcerias entre os setores público e privado, com forte crescimento nesse último em detrimento dos recursos públicos.

O terceiro capítulo “A institucionalização da EaD na Universidade Federal do Rio Grande do Norte”, analisa, com base nos dados coletados, as perspectivas avaliativas dos coordenadores, professores, tutores a distância e egressos do curso de Pedagogia a distância da UFRN (2012-2016). No primeiro momento, discute a questão da institucionalização na UFRN, ou seja, como a UFRN aderiu a modalidade de EaD em alguns cursos de graduação, especificando a formação inicial docente, visto que, a UFRN, antes mesmo de ofertar o curso de Pedagogia a distância, já ofertava, desde 2005, outros cursos. Tal análise é feita por meio das afirmativas dos coordenadores e professores que vivenciaram esse processo.

Dando continuidade à discussão, o terceiro capítulo ainda apresenta aspectos da implementação e desenvolvimento do curso de Pedagogia na UFRN,

levando em consideração o olhar dos coordenadores e professores, trazendo, também, a historicidade desse curso, as diretrizes e a resolução que nortearam esse curso na referida universidade. O capítulo também aponta concepções de EaD sob as perspectivas dos sujeitos da pesquisa, os meios de desenvolvimento do curso, que ocorre por meio da plataforma moodle e alguns momentos presenciais. Respaldado pelas diretrizes do currículo para o curso, o texto traz debate acerca dos materiais didáticos, as metodologias usadas na formação. Apresenta também os diferentes tipos de suporte pedagógico durante o curso, como os tutores presenciais e a distância, e, por último, são expostas as avaliações da formação do curso de Pedagogia da UFRN sob os olhares dos formadores e dos egressos.

Finalmente, são expostas as considerações finais da pesquisa, buscando retomar as questões de pesquisa desse trabalho, articuladas na revisão bibliográfica e na análise documental e dos dados coletados e analisados, de acordo com o debate, levando em consideração o método adotado para a pesquisa

## **2 A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA COMO ESTRATÉGIA DE EXPANSÃO E DIVERSIFICAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

O capítulo traz uma reflexão buscando compreender as transformações ocorridas na sociedade provocadas pela mudança do paradigma produtivo, do avanço das tecnologias e da educação na sociedade capitalista, assim como discute sobre a expansão da EaD. Organiza-se trazendo algumas considerações sobre o processo de reforma do Estado e as implicações na reforma da educação, influenciada pelo ideário neoliberal, pela globalização e pelos organismos internacionais, a exemplo do Banco Mundial e da UNESCO. Além disso, o texto aborda a expansão e a diversificação do ensino superior na modalidade de EaD. Discute também a contextualização histórica acerca da educação a distância e as concepções de diferentes autores que estudam essa modalidade educacional, trazendo as normativas dos marcos legais para a implementação dessa educação no ensino superior, o que impactou e expandiu a área da formação inicial de professores para atender a educação básica pública brasileira.

### **2.1 CONTEXTO DE TRANSFORMAÇÃO SOCIOECONÔMICA E POLÍTICA**

O século XX foi marcado por transformações profundas na sociedade. A busca pela expansão do capital foi primordial para que ocorresse um fortalecimento e consolidação do modo capitalista de produção, operando de maneira forte nas relações e instrumentos de trabalho e no modo de produção.

Um dos princípios do capitalismo é o desenvolvimento da divisão pormenorizada do processo de trabalho. De um lado, tem-se o capital e os meios de produção, que são as instalações, as máquinas e a matéria-prima. Do outro, o trabalho. Dessa forma, a concepção e controle do processo de trabalho era exercido pelo trabalhador, mas, com a predominância do capitalismo, passou a ser exercido pela gerência.

O capitalismo se mantém forte e predominante na sociedade, no tocante ao delineamento das relações de produção. Porém, para que esse sistema permaneça, é necessário o controle da força de trabalho. No intento de implementar essa condição, Harvey (1992), afirma que:

Há duas amplas áreas de dificuldades num sistema econômico capitalista que têm de ser negociadas com sucesso para que esse sistema permaneça viável. A primeira advém das qualidades anárquicas dos mercados de fixação de preços, e a segunda deriva da necessidade de exercer suficiente controle sobre o emprego da força de trabalho para garantir a adição de valor na produção e, portanto, lucros positivos para o maior número possível de capitalistas (HARVEY, 1992, p. 117).

O processo de desorganização anárquico nos modos de trabalho no final do século XIX ocasionada pelo capitalismo influenciou as ideias de Frederick Taylor. Este, objetivando a ampliação da eficiência e produtividade da força de trabalho, começou a observar que o processo de trabalho nas indústrias precisava ser controlado pela gerência científica<sup>3</sup>.

Concomitante ao Taylorismo, o Fordismo (1914/1945, entre guerras, dificuldades de consolidação, enquanto ideia hegemônica), era um meio de produção em massa para um consumo em massa. Henry Ford seguiu os princípios de padronização e simplificação do trabalho de Taylor e desenvolveu a esteira rolante automática na montagem de veículos, para aumentar a produção e para que o trabalhador não se deslocasse, reduzindo esforço e movimento.

Dessa forma, compreende-se que o período compreendido de 1945 a 1973 “teve como base um conjunto de práticas de controle de trabalho, tecnologias, hábitos de consumo e configurações de poder político-econômico, e de que esse conjunto pode com razão ser chamado de fordista-keynesiano” (HARVEY, 1992, p.119). Ainda nesse período, evidencia-se que o Fordismo e o Keynesianismo<sup>4</sup> mostraram-se incapaz de conter as contradições dentro do sistema capitalista. Harvey<sup>5</sup> apresenta as dificuldades do fordismo em se manter na sociedade capitalista, por ser um modo produtivo rígido de controle exacerbado dos trabalhadores que detinham, de modo fragmentado, os processos de trabalho. Ele destaca que:

Havia problemas com a rigidez dos investimentos de capital fixo de larga escala e de longo prazo em sistemas de produção em massa que impediam muita flexibilidade de planejamento e presumiam crescimento estável em mercados de consumo invariantes. Havia problemas de rigidez nos

<sup>3</sup> A Gerência científica surge pela necessidade de controlar o processo de trabalho e execução. Ver: BRAVERMAN, Harry. Trabalho e Capital Monopolista: A Degradação do Trabalho no Século XX. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan S.A., 1987.

<sup>4</sup> O Keynesianismo foi um modelo econômico pautado em assistência na área social, como educação, saúde, previdência social e habitação. Objetivava a oferecer à população serviços de eficácia, eficiência e produtividade.

<sup>5</sup> Ver Harvey, D., 1992, p.135.

mercados, na alocação e nos contratos de trabalho (especialmente no chamado setor “monopolista”). E toda tentativa de superar esses problemas de rigidez encontrava a força aparentemente invencível do poder profundamente entrincheirado da classe trabalhadora [...] (HARVEY, 1992, p.135).

Com os problemas ocasionados no fordismo, ocorreu a necessidade de mudanças no sistema de produção. As transformações técnico-científicas e o surgimento das novas tecnologias da informação e comunicação culminaram em consequências nos setores econômicos, sociais, culturais e políticos. Para Araújo:

Essas modificações foram influenciadas pela necessidade de reorganização do capital que, em crise, tentava superar o modelo Taylorista/Fordista de produção, considerando lento, rígido e padronizado, por um modelo mais ágil e flexível que atendesse as atuais exigências do mercado (ARAÚJO, 2014, p. 41).

A partir da adoção do modelo de produção flexível, na tentativa de solucionar a crise estrutural do capital, o Estado, segundo Araújo (2014, p. 43) começa a “[...] eximir-se da responsabilidade com o financiamento dos setores sociais, como Educação e saúde – setores estratégicos para o desenvolvimento de uma nação, transferindo essa responsabilidade para a sociedade civil na forma de privatização dos serviços públicos”.

A crise do petróleo em 1973 é um elemento dentre outros que evidencia a reformulação do sistema produtivo via acumulação flexível, compreendida como um modo de produção de confronto com a rigidez apresentada no fordismo. Harvey (1992, p.140) afirma que a acumulação flexível:

[...] se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional (HARVEY, 1992, p. 140).

No entanto, a acumulação flexível provocou efeitos no aspecto socioeconômico, uma vez que ocorreu divisão e dispersão da economia, homogeneidade do capital e, com o avanço das tecnologias, uma exclusão social, econômica e política. O contexto da acumulação flexível reforçou a desregulamentação das condições de trabalho (HARVEY, 2006).

Outro fenômeno que deve ser contemplado nas discussões sobre as transformações socioeconômicas e políticas é a globalização. Esse processo foi aprofundado especificamente pelo desenvolvimento das tecnologias de comunicação e informação. Ele provocou uma expansão do sistema capitalista e resultou das práticas “que asseguram a emergência de um mercado global, responsável pelo essencial dos processos políticos atualmente eficazes que se desenvolve sob a égide do neoliberalismo” (SANTOS, 2004, p. 24). Todavia, a globalização tem seus efeitos e tornou-se excludente e assimétrica, não chegando de forma igualitária para todos no momento em que a maioria das pessoas, principalmente em países periféricos, não tem o acesso às novas tecnologias, que chegam de forma tardia nos países subdesenvolvidos.

Apresentando uma compreensão semelhante, Milton Santos (2004) considera que a globalização é perversa, pois está propensa a provocar “A competitividade, sugerida pela produção e pelo consumo, e a fonte de novos totalitarismos, mais facilmente aceitos graças à confusão dos espíritos que se instala” (SANTOS, 2004, p.37).

Dependendo do contexto a globalização pode impactar e apresentar-se de várias maneiras em diferentes partes do mundo. Burbule e Torres (2004) afirmam que:

[...] existem duas forças principais em operação na ascensão da globalização: a globalização de cima para baixo, um processo que afeta principalmente as elites dentro e através de contextos nacionais, e a globalização de baixo para cima, um processo popular que fundamentalmente emerge a base da sociedade civil (BURBULE; TORRES, 2004, p. 18).

A globalização apresenta aspectos positivos e negativos, pois seu processo envolve contradições. Jameson (2001) a compreende em cinco diferentes níveis: tecnológico, político, cultural, econômico e social<sup>6</sup>.

---

<sup>6</sup> A globalização compreendida por Jameson (2001) impacta nos cinco setores: 1) no nível tecnológico, compreende-se as novas tecnologias e avanços da informática. Esse nível é contínuo, progressivo e irreversível. A dimensão tecnológica é responsável pelo desencadeamento do processo de globalização na atualidade; 2) o político diz respeito à subordinação dos países em relação aos Estados Unidos, uma vez que os Estados hegemônicos controlam a economia dos países periféricos; 3) o cultural é o nível em que a globalização implica na forma de ser, pensar e agir, baseando-se nos padrões e estereótipos dos Estados Unidos; 4) o econômico perpassa por todos os níveis, culminando uma cultura do dinheiro, assim definida pelo autor; 5) o social é fortemente marcado pelo modo de vida proporcionado pela produção de mercadorias, sendo

O processo de globalização que modificou aspectos da economia dos países influenciou também na reforma do Estado. Na reforma do estado, destaca-se a redefinição do seu papel e a reestruturação produtiva do capital. Esse Estado, na compreensão de Harvey (1992), é mínimo para o social, mas máximo para o capital, uma vez que:

É chamado a regular as atividades do capital corporativo no interesse da nação e é forçado, ao mesmo tempo, também no interesse nacional, a criar 'um bom clima' de negócios, para atrair o capital financeiro transnacional e global e conter (por meios distintos dos controles de câmbio) a fuga do capital para pastagens mais verdes e mais lucrativas (HARVEY, 1992, p.160, grifo do autor).

A redefinição do papel do Estado na economia foi a solução para a saída da crise na diminuição dos gastos públicos. Diante disso, Bresser-Pereira (1998, p.7) apresenta a crise do Estado como sendo “[...] uma crise fiscal do Estado, uma crise do modo de intervenção do Estado no econômico e no social, e uma crise da forma burocrática de administrar o Estado [...]”.

A crise do Estado se associa “[...] de um lado, ao caráter cíclico da intervenção estatal, e de outro, ao processo de globalização, que reduziu a autonomia das políticas econômicas e sociais dos estados nacionais” (BRESSER-PEREIRA, 1998, p. 12). Sendo que existem quatro componentes da reforma do Estado dos anos noventa do século XX:

(a) a delimitação das funções do Estado, reduzindo seu tamanho em termos principalmente de pessoal através de programas de privatização, terceirização e publicização. (este último processo implicando na transferência para o setor público não-estatal das serviços sociais e científicos que hoje o Estado presta); (b) a redução do grau de interferência do Estado ao efetivamente necessário através de programas de desregulação que aumentem o recurso aos mecanismos de controle via mercado, transformando o Estado em um promotor da capacidade de competição do país a nível internacional ao invés de protetor da economia nacional contra a competição internacional;(c) o aumento da governança do Estado, ou seja, da sua capacidade de tornar efetivas as decisões do governo, através do ajuste fiscal, que devolve autonomia financeira ao Estado, da reforma administrativa rumo a uma administração pública gerencial (ao invés de burocrática), e a separação, dentro do Estado, ao nível das atividades exclusivas de Estado, entre a formulação de políticas públicas e a sua execução; e, finalmente, (d) o aumento da governabilidade, ou seja, do poder do governo, graças à existência de instituições políticas que garantam uma melhor intermediação de interesses e tornem mais legítimos e democráticos os governos, aperfeiçoando a democracia

---

influenciado pela cultura do dinheiro. Ver: JAMESON, Fredric. A cultura do dinheiro: ensaios sobre a globalização. Petrópolis (RJ): Vozes, 2001.

representativa e abrindo espaço para o controle social ou democracia direta (BRESSER-PEREIRA, 1998, p. 18-19).

Dessa maneira, compreende-se que a reforma do Estado se baseou em paradigmas neoliberais e “[...] foi estruturada através de um núcleo comum de diagnósticos da situação do continente e da apresentação de propostas elaboradas por organismos internacionais [...]” (ARAÚJO, 2014, p. 47).

O neoliberalismo provocou “uma reação teórica e política veemente contra o Estado intervencionista e de bem-estar” (ANDERSON, 1995, p. 9). A Inglaterra foi o primeiro país a implementar o programa neoliberal em suas reformas para reestruturação do capital, nos governos de Margareth Thatcher. O segundo país a aderir aos ideais neoliberais foi os Estados Unidos, em 1980, no governo de Reagan. Com a adesão ao neoliberalismo, Anderson (1995) destaca as principais medidas adotadas nos governos de Thatcher. Esse autor afirma que essas medidas:

[...] contraíram a emissão monetária, elevaram taxas de juros, baixaram drasticamente os impostos sobre os rendimentos altos, aboliram controles sobre os fluxos financeiros, criaram níveis de desemprego massivos, aplastaram greves, impuseram uma nova legislação anti-sindical e cortaram gastos sociais. E, finalmente- esta foi uma medida surpreendentemente tardia-, se lançaram num amplo programa de privatização, começando por habitação pública e passando em seguida a indústrias básicas como aço, a eletricidade, o petróleo, o gás e água. Esse pacote de medidas é o mais sistemático e ambicioso de todas as experiências neoliberais em países de capitalismo avançado (ANDERSON, 1995, p. 12).

O neoliberalismo é uma superestrutura de caráter ideológico e político atrelado ao capitalismo em que “o Estado deve favorecer os direitos individuais à propriedade privada, permitir o regime de direito e favorecer as instituições de mercado o livre funcionamento e o livre comércio” (CABRAL NETO, 2012, p.10). Sendo que esse processo neoliberal na sociedade capitalista provoca impactos nos países subdesenvolvidos. Assim, Barbalho (2006) afirma que o objetivo do neoliberalismo se evidencia de maneira igualitária nos países. Porém, as suas repercussões se dão de forma diferente. Essa autora ressalta que:

Ainda que as repercussões do neoliberalismo sejam mais evidentes em realidades particulares de países e regiões pobres, não há diferenças profundas quanto aos objetivos a alcançar. Tanto no caso focalizado (das regiões pobres) como naquele que contempla os países desenvolvidos, os objetivos são, fundamentalmente, os mesmos. Apesar disso, são bem distintas as consequências e as possibilidades de implementação do projeto neoliberal onde existe uma classe trabalhadora organizada e protegida,

historicamente, por um efetivo Estado do 'Bem-estar social' (BARBALHO, 2006, p. 29, grifo da autora).

O neoliberalismo, além de redefinir o papel do Estado, passou a ser influência de minimização dos investimentos nas áreas sociais, como a educação (SANTOS, 2008). Com isso, o Estado transfere para a sociedade civil as responsabilidades para com essa área educacional, organizadas por meio das parcerias entre o público e o privado.

Mediante o contexto de reforma do Estado na década de 1990 do século XX, constroem-se, especificamente no Brasil, pilares de uma política educacional que assume os pressupostos neoliberais, destacando a focalização, a descentralização, a desregulamentação e a privatização. Sobre esses quatro pressupostos, Castro (2005) afirma que vão estar contidos nos principais programas projetos educacionais, assim como na legislação brasileira, na área educacional.

As políticas educacionais oriundas do neoliberalismo são sustentadas pelos quatro pilares já apontados, e produzem novos paradigmas, ou seja, novos ideários, que se associam à nova organização sócio produtiva, promovendo uma competitividade na sociedade global (CASTRO, 2005).

Fonseca (1995) destaca que, na ótica neoliberal, as políticas educacionais são inseridas no âmbito das políticas de desenvolvimento produtivo em apoio à competitividade. Evidencia-se que, na América Latina, os países são obrigados a utilizar as reformas de caráter financeiro<sup>7</sup>.

No Brasil, especificamente, com as medidas neoliberais, tem-se uma preocupação em reduzir os investimentos na educação, fazendo com que a área docente sofra impactos, seja na redução dos salários ou na formação aligeirada, de modo que a população recorra a uma formação mais aligeirada para introduzir no mercado de trabalho e ter uma titulação superior. Castro (2005, p.22) afirma que: "A reforma educacional dos anos noventa caracteriza-se por trazer um novo modelo de organização e gestão da educação pública, tanto do sistema como das suas instituições".

A reforma da educação teve forte influência dos organismos internacionais, como o Banco Mundial e a UNESCO, que promoveram marcos para essa reforma. As diretrizes desses organismos, a exemplo do Banco Mundial e seus eventos,

---

<sup>7</sup> As reformas de caráter financeiro apoiadas pelo governo nacional visavam o fim das crises bancárias, estabelecendo o sistema bancário evitando crises maiores nesse setor.

tiveram como objetivo situar a educação e conhecimento como estratégias basilares para o desenvolvimento econômico e social dos países da América Latina e do Caribe. Dessa forma:

As reformas educacionais, como uma política pública, passaram a ser compreendidas como instrumento usado pelo Estado para manter as bases de funcionamento do sistema de acumulação, o que reforça a tese de regulação social como controle, mas também aponta na direção de ajuste estrutural exigido pelos organismos multilaterais aos países com dívidas externas, como forma de garantir o pagamento delas. (MAUÉS, 2003, p. 95)

No processo de reforma da educação, existiram marcos importantes. Dentre esses, podemos citar: a Conferência Mundial de Educação para Todos, a Quarta Reunião do Comitê Intergovernamental do Projeto Principal de Educação para América Latina e o Caribe (PROMEDLAC IV), a 24ª Reunião da Comissão Econômica para a América Latina e Caribe – CEPAL, a Reunião do PROMEDLAC V e o Seminário Internacional sobre Descentralização e Currículo (CABRAL NETO; RODRIGUEZ, 2009).

A Conferência Mundial de Educação para Todos realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990, cria definições e novas abordagens sobre as necessidades básicas de aprendizagem, tendo em vista estabelecer compromissos mundiais para garantir a todas as pessoas os conhecimentos básicos necessários a uma vida digna, visando uma sociedade mais humana e mais justa. Segundo Cabral Neto e Rodriguez (2009, p. 25), “tal conferência construiu bases de um contexto político favorável à educação e teve como propósitos fundamentais orientar as políticas educacionais no sentido de fortalecer a educação básica [...]”.

A declaração ressalta o uso dos serviços de educação a distância e compreende que essa modalidade de educação é uma área apropriada à forma de colaboração regional.

Há muitas atividades que podem ser realizadas conjuntamente pelos países, em apoio aos esforços nacionais de implementação dos planos de educação básica. As atividades conjuntas deveriam ser concebidas com vistas ao aproveitamento das economias de escala e às vantagens comparativas dos países participantes. Seis áreas parecem-nos particularmente apropriadas a essa forma de colaboração regional: (i) capacitação de pessoal-chave, como planejadores, administradores, formadores de educadores, pesquisadores, etc.; (ii) esforços para melhorar a coleta e análise da informação; (iii) pesquisa; (iv) produção de material didático; (v) utilização dos meios de

comunicação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem; e (vi) gestão e uso dos serviços de educação à distância (UNESCO, 1990, p. 12).

A quarta Reunião do Comitê Intergovernamental do Projeto Principal de educação para América Latina e o Caribe (PROMEDLAC-IV) foi realizada em Quito, no Equador, em 1991. Para Cabral Neto e Rodriguez (2009, p. 26): “No âmbito dos estudos da política educacional essa reunião é considerada como uma das mais importantes da década de 1990, porque é nela que se ventila a necessidade de iniciar uma nova etapa de desenvolvimento da educação”. Esses autores afirmam ainda que: “Nessa reunião, foi tecida a compreensão de que a gestão, em novo enfoque (o gerencialismo), seria o instrumento promotor de uma transição da qualidade dos sistemas educacionais” (CABRAL NETO; RODRIGUEZ, 2009, p. 26).

O terceiro marco do processo de reforma foi a 24ª Reunião da CEPAL, realizada em Santiago do Chile, em 1992. Essa reunião teve como principal propósito “[...] o de realizar a convivência de situar a educação e o conhecimento no centro das estratégias de desenvolvimento” (CABRAL NETO; RODRIGUEZ, 2009, p. 26). Esse propósito considerava a ampliação do financiamento para o setor da educação, sendo que isso demandaria a integração das sociedades, para que ocorresse um crescimento sustentável.

A Reunião do PROMEDLAC V realizada em Santiago do Chile, em 1993, teve como principal propósito:

[...] o de criar, identificar e esboçar ações direcionadas à melhoria dos níveis de qualidade das aprendizagens. Nesse sentido, chegou a conclusão de que, no nível macro, o instrumento principal da política educacional seria a criação dos sistemas nacionais de avaliação e a execução de programas de discriminação positiva (CABRAL NETO; RODRIGUEZ, 2009, p. 27).

O Seminário Internacional sobre Descentralização e Currículo, promovido pela UNESCO, também realizado em Santiago do Chile, em 1993, foi um evento, segundo Cabral Neto e Rodriguez (2009), mais técnico do que político. Nesse evento, foram definidas as competências curriculares e conteúdos que contemplassem as comunidades ou escolas para o atendimento da sociedade local.

Diante desses eventos, pode-se constatar que os objetivos gerais que pautaram os processos de reforma da educação da América Latina foram:

O primeiro objetivo foi o de colocar a educação e o conhecimento como elementos centrais na nova estratégia de desenvolvimento pela contribuição que poderiam dar tanto na dimensão econômica quanto na dimensão social; o segundo objetivo foi o de dar início a uma nova etapa de desenvolvimento da educação fazendo profundas mudanças no modelo de gestão [...]; e o terceiro objetivo refere-se à melhoria dos níveis de qualidade da aprendizagem dos alunos mediante ações a serem executadas nos níveis macro e micro do sistema educacional (CABRAL NETO; RODRIGUEZ, 2009, p. 28-31).

Entretanto, a educação na reforma do estado foi tida como uma contribuinte para o desenvolvimento dos países, principalmente daqueles que estavam em desenvolvimento e que queriam se introduzir no processo de globalização. O conhecimento passa a ser um fator primordial de desenvolvimento dos países. Desse modo, “as reformas que se processam, na década de noventa, no âmbito educacional, estão predefinidas como estratégia do dominado ajuste estrutural que direcionou as reformas do Estado no plano político institucional e no plano econômico-administrativo” (CASTRO, 2005, p.16).

No contexto da reforma do Estado brasileiro, que repercutiu nas políticas educacionais, “[...] o governo Fernando Henrique Cardoso implanta uma reforma geral do Estado, incluindo reforma fiscal tributária, previdenciária, educacional, administrativa, as privatizações e a desregulamentação da economia do mercado de trabalho” (CASTRO, 2005, p. 21).

Pode-se evidenciar que o reordenamento do Estado se constituiu de forma interligada com três fatores que foram fundamentais, assim como afirma Castro (2006, p. 104) “[...] as profundas modificações na esfera econômica mundial; as ideias neoliberais, que defendem a noção de Estado-mínimo e o contexto da globalização e das inovações tecnológicas responsáveis pelas transformações do setor produtivo”.

Para tanto, a reforma do Estado, associada ao processo de globalização, a emergência da sociedade do conhecimento, os desajustes estruturais do mercado de trabalho e a competitividade exigente na economia internacional e nacional, ocasionaram profundas transformações na educação superior brasileira e isso conseqüentemente ocasionou na reforma desse nível de ensino, visto que a educação superior deveria ser mais acessível, mais flexível e mais adequada às novas exigências do mercado. Segundo Castro (2006, p.109), “a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96, em articulação com as atuais tendências mundiais, propõe medidas viabilizadoras de políticas que trazem em

suas diretrizes a expansão quantitativa e uma grande diversidade de instituições e cursos”.

É encontrada nos artigos n.º 44 e 45 da LDB/1996 uma flexibilização para a educação superior em cursos e programas, assim como no Decreto nº 2.306/1997, que posteriormente tem seu parecer revogado pelo Decreto nº 3.860/2001, documento que regulamenta as atribuições das instituições superiores e classifica as Instituições de Ensino superior em cinco tipos: centros universitários, universidades, faculdades integradas, faculdades, institutos superiores ou escolas superiores. Logo após, o Decreto nº 3.860/2001, redistribui em apenas três grupos de instituições de ensino superior: as universidades e os centros universitários, as faculdades, os institutos ou escolas superiores.

De acordo com a UNESCO (1998), a tendência da Educação superior constatada a partir da década de 1990, associada aos novos desafios resultantes da globalização e do desenvolvimento das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTIC), fez com que as autoridades educativas redefinissem, do ponto de vista legal e pedagógico, o papel e a missão da Universidade na orientação e no desenvolvimento, em função de novos enfoques e possibilidades (HERMIDA, 2006).

A UNESCO parte do pressuposto de que o desenvolvimento econômico dos países periféricos se encontra na redução da pobreza associada ao desenvolvimento de recursos humanos, defendendo um ideário de educação básica para todos. Em relação à educação superior, para a América Latina, Araújo (2014) afirma que o princípio norteador das políticas introduzidas pela UNESCO considera esse nível educacional como “um bem público social”. Todavia, essa pretensão de oportunidades e acesso ao ensino superior para todos está baseada no mérito, apontado no documento da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1998). Baseada nesse “bem público”<sup>8</sup> a educação superior torna-se um projeto, na perspectiva desse organismo internacional, com vistas a desenvolver a privatização e descentralização dessa educação.

Segundo Araújo (2014), fica evidente que a defesa do acesso pelo mérito ou pela capacidade individual dos indivíduos recai no apelo à participação individual das pessoas com o financiamento de sua própria formação ao longo da vida e de

---

<sup>8</sup> Esse “bem público” é justificado, segundo Araújo (2014, p.58), “na medida em que as instituições públicas e privadas prestam um serviço público e alocam verba pública para as instituições privadas”.

forma permanente. Essa instituição fomenta a formação continuada, além conceber a educação como uma mercadoria de circulação no livre comércio.

Sobre a expansão da educação superior, no documento UNESCO, da Declaração da Conferência Regional de educação Superior para a América Latina e Caribe, é estimulada a formulação de programas de EaD combinando o ambiente virtual dessa modalidade com a modalidade presencial, sendo intensificado o uso da EaD na Conferência Mundial de Educação Superior, em Paris, no ano de 2009.

No entanto, o documento intitulado “Política de mudança e desenvolvimento do ensino superior” (UNESCO, 1999) reformulava políticas para o campo da educação superior e repensava o desenvolvimento dessa educação, apresentando três tendências: a expansão quantitativa; diversificação de estruturas institucionais, programas e formas de estudos; e dificuldades financeiras.

A Conferência Mundial de Educação Superior (2009) estimula dois fatores para o desenvolvimento do ensino superior: a diversificação e a flexibilização<sup>9</sup> desse nível educacional. Araújo (2014) afirma que a proposta desse documento seria inserir os países periféricos ao mundo globalizado e a educação seria a porta de acesso para a socialização do conhecimento. Para isso, o uso da EAD e das Tecnologias da Informação e Comunicação seriam indispensáveis para ampliar o acesso à educação de qualidade.

A expansão do ensino superior via EaD foi ocasionada por uma série de iniciativas governamentais e pela atuação da iniciativa privada, notadamente do setor mercantil, além da atuação do REUNI impactando nas ofertas de vagas na educação superior. Castro e Cabral Neto (2014) explicam que:

A crescente privatização do ensino superior na década de 1990 deve ser entendida no contexto da implantação das ideias neoliberais, que vem possibilitando a reestruturação do estado com limitações no campo social, a abertura comercial e a privatização de bens e serviços produzidos pelo Estado (CASTRO; CABRAL NETO, 2014, p. 264).

Em conformidade com os autores referidos, tal expansão foi motivada, dentre outros fatores, pela diversificação institucional e de cursos, o que resultou na organização de instituições de ensino superior em vários formatos, inclusive não

---

<sup>9</sup> A flexibilização do ensino superior a distância é caracterizada pela possibilidade do estudante definir e programar seus horários de estudos, adequando a sua rotina.

universitárias. Igualmente, pela criação de cursos em áreas emergentes e, especificamente, na formação inicial de professores para a Educação Básica.

Frente aos novos paradigmas da educação, a modalidade a distância foi sendo utilizada como uma estratégia do governo, com o objetivo de implementar programas com os princípios básicos de atender amplamente uma demanda populacional, reduzir os custos para a educação e criar programas focalizados, além de propiciar a investida da iniciativa privada em setores antes considerados públicos.

Consoante ao campo das políticas educacionais, tem-se, em vários discursos, que a conjuntura política e tecnológica se tornou favorável à implementação da educação a distância. A informação e o conhecimento passam a ser fatores determinantes para o desenvolvimento dos países e, claramente, para a retomada do capital. Associados ao avanço da tecnologia, esse conhecimento provoca uma organização nas formas de produção da sociedade (CASTELLS, 1999).

Em se tratando das políticas para o ensino superior na modalidade a distância no Brasil, criadas a partir da década de 1990, “devem ser compreendidas no contexto das mudanças ocorridas no cenário internacional nas últimas décadas, influenciadas pela reestruturação produtiva, pela globalização da economia e pelo redimensionamento das funções do papel do Estado” (ARAÚJO, 2014, p. 13).

Contudo, a educação a distância se constituiu nos processos de reforma, como uma estratégia de expansão da educação superior, com forte influência dos organismos internacionais que apresentam essa modalidade como uma forma de superar as dificuldades dentro do sistema educacional. Além disso, a proposta possibilitou uma diminuição cada vez mais significativa da intervenção do Estado na área da educação, além de reduzir custos para o este. Essa modalidade educacional:

Passa a integrar a atual agenda brasileira de reformas educacionais visando à universalidade e equidade do acesso; à melhoria da qualidade do ensino e à prestação de serviços educacionais mais eficientes e eficazes. Pode ser considerada também uma estratégia utilizada para a racionalização dos gastos públicos, inspirada no modelo gerencial de administração (CASTRO; CABRAL NETO, 2014, p. 267).

Além de uma estratégia de expansão, a EaD foi contemplada por ser um fator contribuinte para aumentar as oportunidades de acesso, com a criação da Universidade Aberta do Brasil, tendo em vista que “ a educação presencial não daria

conta de aumentar o número de vagas nas universidades públicas, de forma massificada em curto espaço de tempo, por ser oneroso” (ARAÚJO, 2014, p. 70).

A educação a distância foi vista pelos organismos internacionais, a exemplo da CEPAL/UNESCO (1995) também como uma estratégia para a área de formação de professores no Brasil. Para esses organismos, a EaD é uma forma rápida e eficaz de quantidade ou qualidade para a formação de profissionais da educação, além de ser vista como algo que ocasione uma rápida obtenção do certificado profissional. Todavia, deve-se refletir a maneira com que os cursos via EaD estão sendo ofertados, qual a qualidade da formação e como os profissionais estão atuando no mercado de trabalho, uma vez que essa modalidade tem o objetivo, nas agendas governamentais, de se incorporar aos princípios da reforma educacional, de forma focalizada, descentralizadora e que promove investimento de recursos públicos no setor privado.

## 2.2 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: UM BREVE HISTÓRICO

A educação a distância em sua longa trajetória vem causando argumentos contrários e condizentes com a utilização dessa modalidade educacional referente à expansão da educação superior. Nesse item do capítulo, serão contemplados aspectos históricos da educação a distância, regulamentação e implementação para a ampliação do setor público na área de ensino superior.

Autores como Gouvêa e Oliveira (2006), que estudam a temática da EaD, afirmam que essa surgiu desde o registro em alguns compêndios que citam as epístolas de São Paulo às comunidades cristãs da Ásia Menor. Porém, segundo informações do Instituto de Pesquisas Avançadas em Educação- IPAE (2006, p. 1), “A educação a distância surgiu na Europa na metade do século XIX, sendo a corrente mais predominante a que registra na Suécia, em 1833, a primeira experiência nesse campo de ensino”. É importante destacar que o primeiro curso de educação a distância na Suécia foi o de contabilidade, fazendo com que a EAD fosse definida como um meio de comunicação.

Em 1840, na Inglaterra, surgem programas de ensino por correspondência. Para Araújo (2008, p. 98) “[...] no que diz respeito ao ensino superior, o marco foi o ensino por correspondência criado em 1874, nos Estados Unidos, pela Illinois

Wesleyan University, o que caracterizou a existência da primeira universidade aberta do mundo”.

Todavia, também podem ser consideradas as informações de que as primeiras iniciativas de ensino a distância ganharam formas nas aulas por correspondência. Segundo Vidal e Maia (2010, p. 13) “[...] registros de 1856 relatam experiências pioneiras de educação a distância, quando Charles Toussand e Gustav Langenscheit criam a primeira escola de línguas por correspondência”.

Conforme Vidal e Maia (2010, p. 10) “em 1892, é feita uma tentativa inicial de formação de professores para as escolas paroquiais por correspondência, curso oferecido pela Universidade de Chicago”.

Vasconcelos (2010) estabelece ainda outros marcos históricos de surgimento da EAD, tais como: a) Em 1922, iniciam-se cursos por correspondência na União Soviética; b) Em 1935, o Japanese National Public Broadcasting Service inicia seus programas escolares pelo rádio, como complemento e enriquecimento da escola oficial; c) Em 1947, inicia-se a transmissão das aulas de quase todas as matérias literárias da Faculdade de Letras e Ciências Humanas de Paris, França, por meio da Rádio Sorbonne; d) Em 1948, na Noruega, é criada a primeira legislação para as escolas por correspondência; e) Em 1956, a Chicago TV College, Estados Unidos, inicia a transmissão de programas educativos pela televisão.

Esses acontecimentos evidenciaram uma relevante importância para a consolidação da educação a distância no mundo. É necessário destacar que o grande avanço dessa modalidade educacional deu-se a partir dos anos 1960, quando várias universidades europeias e de outros continentes começaram a atuar na educação secundária e superior. Segundo Moore (2007), a utilização da EAD ganhou uma ampliação nas últimas décadas. Em vista disso, a EAD se coloca como uma alternativa usada para ampliar e possibilitar o acesso do contingente de pessoas que querem se qualificar para o mercado de trabalho, ou seja, para atender à formação profissional.

Segundo Mugnol (2009, p. 336), a EAD “no início do século XX, tornou-se uma modalidade de ensino capaz de atender a todos os níveis, incluindo programas formais de ensino, aqueles que oferecem diplomas ou certificados e programas de caráter não formais”. A EAD assumia, assim, um perfil de educação que tinha como o objetivo oferecer a capacidade de melhoria no desenvolvimento das práticas profissionais.

Para Mugnol (2009, p. 338), um dos marcos recentes da EAD “foi a criação da Universidade Aberta de Londres em 1970, a Open University, que contribuiu decisivamente para o desenvolvimento de métodos e técnicas que serviram para caracterizar os diferentes modelos de EAD existentes”.

### 2.2.1 EAD NO BRASIL

No Brasil, segundo Diaz Bordenave (1987), a EAD surgiu no ano de 1923, tendo seu marco histórico com a fundação da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, fundada por membros da Academia Brasileira de Ciência, destacando-se como principal fundador, o antropólogo Roquete Pinto. Destacam-se também os cursos por correspondência oferecidos pela Marinha do Brasil, a partir de 1930, e os cursos do Instituto Universal Brasileiro, em 1939.

Para Oliveira (2006, p. 02), no Brasil, “os programas nacionais de formação a distância, da década de 1920 até a década de 1980, enfatizaram a utilização de meios impressos do rádio e da televisão”.

Costa e Oliveira (2013, p. 98) afirmam que “as iniciativas de Roquette-Pinto, por meio da radiodifusão, contribuíram de maneira decisiva para a criação de duas instituições, no final da década de 1940, com o objetivo de promover a EAD”. Esses autores destacam o Instituto Rádio Monitor (1939), ligado ao ramo da eletrônica, e o Instituto Universal Brasileiro (1941), que oferecia formação profissional de nível elementar e médio. Ainda segundo esses autores, “na década de 1950, com o surgimento da primeira televisão no Brasil, na TV Tupi renasce uma proposta de educação por meio do uso da televisão, encampada por Roquette-Pinto” (COSTA; OLIVEIRA, 2013, p. 98).

De acordo com Saraiva (1996), outras experiências surgiram para reforçar o ensino a distância por meio do rádio e da televisão, a exemplo da ação do Movimento de Educação de Base (MEB), em 1964, concebido pela Igreja católica e patrocinado pelo Governo Federal. Cerca de catorze Estados, por meio de suas emissoras, transmitiram educação de base. Em 1969, o projeto Saci, iniciado pelo Instituto de Pesquisas Espaciais, em São Paulo, realizou a experiência do curso supletivo de primeiro grau para professores leigos difundido por rádio e TV.

Nas décadas de 1970 e 1980, surge o Projeto Minerva, ofertando cursos de educação continuada supletiva a jovens e adultos. Segundo Costa e Oliveira (2013,

p. 98), “na década de 1970, a fundação Roberto Marinho iniciou um programa de educação supletiva a distância que empregava materiais impressos aliados a aulas transmitidas por meio do rádio e da televisão”. Ainda de acordo com Costa e Oliveira (2013), na década de 1980, surgem algumas iniciativas concretas de Ensino Superior desencadeado pelo programa de ensino a distância da Universidade de Brasília, visando a oferecer cursos de extensão universitária.

No entanto, é importante destacar que várias foram as experiências que culminaram na implementação da EAD. No entanto, a educação a distância só ganha destaque na agenda da política educacional, no Brasil, a partir da década de 1990, com o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), que tomou como referência as orientações da Conferência de Jomtien.

No Brasil, o Ministério da Educação divulgou o Plano Decenal de Educação Para Todos para o período de 1993 a 2003, elaborado em cumprimento às resoluções da Conferência. Evidencia-se, a partir dos argumentos contidos nesse plano, que a EAD ganha destaque pelos seguintes fatores: suas características de não-existência física do professor e do aluno no mesmo espaço escolar; a possibilidade de que os alunos realizassem suas aprendizagens de forma autônoma; e a aprendizagem com a mediação do uso de recursos tecnológicos, atendendo o público em massa e reduzindo os custos e a flexibilização do atendimento.

Sobre o processo de solidificação da EAD no Brasil, segundo Porto, Neves e Machado (2012, p. 2) esse “teve início com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, mas só foi estruturado a partir de 2000”. Esses autores, afirmam que a EAD:

Inicialmente era ofertada por instituições públicas e, depois, em 2002, houve adesão do setor privado da educação, de forma que passou de uma atividade complementar e subsidiária à educação presencial para tornar-se um objeto importante na disputa do mercado educacional (PORTO; NEVES; MACHADO, 2012, p. 02).

Segundo Castro (2005, p. 26), “No campo das políticas educacionais direcionadas pelo discurso neoliberal, a conjuntura política e tecnológica tornou-se favorável a implementação da educação a distância”. Para essa autora, a educação a distância:

[...] passou a ocupar uma posição instrumental estratégica capaz de diminuir os déficits do sistema, ampliar o acesso a população à educação, democratizar o ensino e reduzir os gastos nas áreas de serviços educacionais [...] vem se sobressaindo como uma das mais importantes ferramentas do sistema educacional de divulgação do conhecimento, da informação, da cultura, e da capacidade de recursos humanos (CASTRO, 2005, p. 26).

Em síntese, a educação a distância em sua trajetória no Brasil passou por diversas transformações no que diz respeito à sua concepção. Essas transformações ocorreram devido à necessidade da educação, numa maneira geral, em se ajustar às necessidades dos sistemas econômicos.

Diante disso, é importante destacar que as gerações de educação a distância vêm se reconfigurando de acordo com os avanços e recursos tecnológicos e de comunicação de cada época. Castro e Cabral Neto (2009) destacam três gerações de surgimento e inserção da EAD no Brasil. Esses autores consideram:

O uso do rádio como a primeira geração da EaD, pela característica de ausência de interatividade entre professor e aluno. A segunda geração iniciou-se com a criação do ensino semi-presencial, que trouxe um elemento novo: o relacionamento monitor-aluno. A terceira geração é a atual, na qual a inserção das novas tecnologias em ambientes de ensino-aprendizagem transforma a escola em tempo do aprender a aprender (CASTRO; CABRAL NETO, 2009, p. 87).

Belloni (2009) ressalta que:

A primeira geração, o ensino por correspondência, foi engendrado nos finais do século XIX pelo desenvolvimento da imprensa e dos caminhos de ferro. Nesta fase pioneira a interação entre professor e aluno era lenta, esparsa e limitada aos períodos em que os estudantes se submetiam aos exames previstos (BELLONI, 2009, p. 56).

A segunda geração “é o ensino multimeios a distância, desenvolvido ainda nos anos de 1960. Essa geração tinha como ferramenta principal de interação os meios de comunicação audiovisuais e computadores além do material impresso e das correspondências via correio” (CARVALHO JÚNIOR, 2012, p. 5). O desenvolvimento dessa segunda geração é explicado conforme Belloni (2009), como o modelo multimeios, que:

[...] desenvolveu-se a partir das orientações behavioristas e industrialistas típicas da época – pacotes instrucionais, público de massa, economia de escala - integrando em maior ou menor medida as inovações tecnológicas de comunicação e informação, e ainda hoje é o modelo prevalente na

grande maioria das experiências de EAD. Seus meios principais são o impresso, programas de vídeo e áudio, difundidos via cassetes ou via antena (broadcasting) (BELLONI, 2009, p. 56).

Surgida nos anos de 1990, a terceira geração é a que prevalece até os dias atuais. De acordo com Belloni:

A terceira geração de EAD começa a surgir nos anos 90, com o desenvolvimento e disseminação das NTIC, sendo muito mais uma proposta a realizar do que propriamente uma realidade a analisar. Seus meios principais, ou serão, todos os anteriores mais os novos, o que implicará mudanças radicais nos modos de ensinar e aprender: unidade de curso concebidas sobre a forma de programas interativos informatizados (que tenderam a substituir as unidades de curso impressas); Redes telemáticas com todas as suas potencialidades (banco de dados, e-mail, lista de discussão, sites e etc.); CD-ROMs didáticos, de divulgação científica, cultural geral, de “infotainment” (BELLONI, 2009, p. 56).

Essa terceira geração possui uma caracterização de uso das tecnologias a favor da relação professor e aluno em busca da compreensão e desenvolvimento do conhecimento articulado, proporcionando uma maior flexibilização de estudo entre os envolvidos, além de favorecer uma ampla troca de aprendizagens nos aspectos que envolvem os setores sociais, econômicos, culturais e políticos.

### 2.2.2 Concepções de educação a distância

À educação a distância são atribuídas as mais diversas definições e abordagens. Pensando nos conceitos para a EaD, Moran (2003) assinala que podem existir várias definições, dependendo do contexto e do momento, ou seja, da geração de educação de uma população. Para tanto, é necessário levar em consideração os conhecimentos históricos, políticos, sociais e econômicos, assim como os avanços das tecnologias. Dessa maneira, a EaD “é o processo de ensino-aprendizagem, mediado por tecnologias, onde professores e alunos estão separados espacial e/ou temporalmente” (MORAN, 2002, p. 1).

Na compreensão do autor, verifica-se que as aprendizagens em EaD desenvolve-se sem necessitar da participação do professor, precisando apenas do auxílio das tecnologias para esse processo acontecer. Na mesma linha de pensamento, Landim (1997) argumenta que essa modalidade favorece a autonomia do aluno em relação a administração de seu tempo, espaço, e na própria

aprendizagem, pois o estudante nessa modalidade não necessariamente precisa da mediação docente para construir conhecimentos. Ele afirma que “a educação a distância é um ponto intermediário de uma linha contínua em cujos extremos se situam de um lado, a relação professor-aluno, e, de outro, a educação autodidata, aberta, em que o aluno não precisa da ajuda do professor” (LANDIM, 1997, p. 28).

Dessa maneira, as tecnologias são as únicas ferramentas que, sozinhas, são suficientes para alcançar o conhecimento na EaD, pois essa é uma forma educacional em que suas condições estão presentes no desenvolvimento dos recursos e das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) utilizadas e aplicadas à educação.

Nas análises de Peters (1983), a educação a distância é considerada como:

[...] um método racionalizado (envolvendo a definição de trabalho) de fornecer conhecimento que (tanto como resultado da aplicação de princípios de organização industrial, quanto pelo uso intensivo da tecnologia que facilita a reprodução da atividade objetiva de ensino em qualquer escala) permite o acesso aos estudos universitários a um grande número de estudantes independente de seu lugar de residência e de ocupação (PETERS, 1983, p.111).

Para Moore e Kearsley (2013, p. 02), a “Educação a distância é o aprendizado planejado que ocorre normalmente em um lugar diferente do ensino, o que requer comunicação por meio de tecnologias e uma organização institucional especial”.

Conforme Behar (2009, p. 27), o conceito de EaD refere-se a “[...] uma forma de aprendizagem organizada que se caracteriza basicamente pela separação física entre professor e aluno e a existência de algum tipo de tecnologia de mediatização para estabelecer interação entre eles”. Nessa concepção, compreende-se que o professor e aluno não precisam estar no mesmo espaço e tempo para que o ensino e aprendizagem se solidifiquem na EaD.

Aquino (2007) conceitua a EaD como uma estratégia de diminuição das barreiras que impedem o acesso ao conhecimento, tanto na formação inicial como na educação continuada. O autor referido ainda destaca que:

[...] a educação a distância se revela, cada vez mais, como uma alternativa de ensino-aprendizagem, que não deve ser considerada como educação supletiva ou sem qualidade em relação à educação convencional, e sim como uma opção moderna, viável e que facilita a re(aproximação) das pessoas com o ensino (AQUINO, 2007, p. 07).

O Ministério de educação-MEC (2008) caracteriza a educação a distância como uma modalidade educacional na qual alunos e professores estão separados, física ou temporalmente. Com essa distância, tem-se a necessidade da utilização dos meios tecnológicos, ou seja, das tecnologias de informação e comunicação para o desenvolvimento dos cursos nessa modalidade.

Belloni (2009) é favorável à prática e disseminação da educação a distância e a caracteriza como uma modalidade educacional que favorece a flexibilização. Essa educação promove a flexibilidade em quatro pilares para a educação superior: o acesso, o ensino, a aprendizagem e nos cursos. Ela argumenta:

Flexibilização do acesso, numa perspectiva de democratização das oportunidades, que significa fundamentalmente rever e tornar menos restritos os requisitos de acesso ao ensino (especialmente o ensino superior). Num país como o Brasil, esta flexibilização exigiria esforços no sentido de expandir a oferta de cursos de preparação, de criação de espaços de estudos (centros de recursos) e de disponibilização a preços muito baixos dos materiais pedagógicos.

Flexibilização do ensino, numa perspectiva de promover o desenvolvimento das habilidades de auto-aprendizagem, o que implicaria a oferta de cursos diversificados e modularizados, com o uso adequado de mídias em blocos coerentes, e de materiais efetivamente concebidos para autoaprendizagem, que pudessem ser utilizados por estudantes do ensino presencial e a distância.

Flexibilização da aprendizagem, no sentido de exigir do estudante mais autonomia e independência, propiciando o desenvolvimento de sua capacidade de gerir seu próprio processo de aprendizagem.

Flexibilização da oferta de cursos em função das demandas sociais, numa perspectiva de educação ao longo da vida, o que implicaria um grande esforço de transformação dos atuais sistemas educacionais (BELLONI, 2009, p. 105-106).

Considera-se, com base em Belloni (2009), que a EaD possui aspectos positivos e pode ser conceituada como uma educação de caminhos sem volta, que se expande constantemente. Porém, deve ser estudada dentro do contexto em que os sujeitos estão inseridos, pois ao mesmo tempo que a EAD pode ser uma modalidade que oportuniza as pessoas à educação superior. Pode, também, atender aos aspectos da economia, intensificada pelas novas tecnologias e pelo capital, razão pela qual deve ser analisada ser atenciosamente.

### 2.2.3 Marco legal para a EaD

Os processos de reforma da educação, impulsionados pela reforma do Estado, impulsionou para a EaD um novo olhar. Essa modalidade passou a ganhar um novo percurso no âmbito das políticas educacionais, sobretudo no tocante à legislação. Os primeiros marcos legais para a EaD concernem ao credenciamento e à expansão dessa modalidade educacional. Sendo assim, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional, LDB nº 9.394/96, (BRASIL, 1996), vários decretos e portarias foram publicados, objetivando regulamentar a EAD.

O artigo nº 80 da LDB/1996 determina que o governo tanto incentivará o desenvolvimento de programas de EaD como também irá proporcionar programas de formação continuada por meio dessa modalidade. “Ou seja, entende-se que a educação, independente da modalidade, não é um produto, mas um processo e, portanto, nunca se termina de aprender” (DIAS; LEITE, 2012, p. 17). Assim o artigo nº 80 da LDB estabelece:

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

Parágrafo 2º- A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diplomas relativos a cursos de educação a distância.

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

Parágrafo 4º- A educação a distância gozará de tratamento diferenciado que incluirá:

I- Custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens;

II- Concessão de canais com finalidade exclusivamente educativas;

III- Reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais (BRASIL, 1996).

Segundo Dias e Leite (2012, p. 120): “com a promulgação da nova LDB em 1996, amplia-se a difusão de um discurso que cria a necessidade do uso de recursos tecnológicos na educação, principalmente na EaD[...]”. Ou seja, com a LDB a educação a distância passou a ser uma modalidade efetiva.

O Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, foi publicado pelo poder Executivo Federal com o objetivo de regulamentar o artigo nº 80 da LDB. Esse Decreto, em seu artigo primeiro, especifica que a Educação a Distância é uma forma de ensino que possibilita a autoaprendizagem 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. Esse Decreto estabeleceu:

Parágrafo Único- Os cursos ministrados sob a forma de educação a distância serão organizados em regime especial, com flexibilidade de requisitos para admissão, horários e duração, sem prejuízo, quando for o caso, dos objetivos e das diretrizes curriculares fixadas nacionalmente.

Art. 2º Os cursos a distância que conferem certificado ou diploma de conclusão do ensino fundamental para jovens e adultos, do ensino médio, da educação profissional, e de graduação serão oferecidos por instituições públicas ou privadas especificamente credenciadas para esse fim, nos termos deste Decreto e conforme exigências pelo Ministro de Estado da Educação e do Desporto.

§ 1º A oferta de programas de mestrado e de doutorado na modalidade a distância será objeto de regulamentação específica.

§ 2º O Credenciamento de Instituição do sistema federal de ensino, a autorização e o reconhecimento de programas a distância de educação profissional e de graduação de qualquer sistema de ensino, deverão observar, além do que estabelece este Decreto, o que dispõem as normas contidas em legislação específica e as regulamentações a serem fixadas pelo Ministro de Educação e do Desporto.

§ 3º A autorização, o reconhecimento de cursos e o credenciamento de Instituições do sistema federal de ensino que ofereçam cursos de educação profissional a distância deverão observar, além do que estabelece este Decreto, o que dispõem as normas contidas em legislação específica.

§ 4º O credenciamento das Instituições e a autorização dos cursos serão limitados a cinco anos, podendo ser renovados após a avaliação. § 5º A avaliação de que trata o parágrafo anterior, obedecerá a procedimentos, critérios e indicadores de qualidade definidos em ato próprio, a ser expedido pelo Ministro de Estado da Educação e do Desporto [...] (BRASIL, 1998).

Logo após ser promulgado o Decreto nº 2.494, foi criado o Decreto nº 2.561, de 27/04/1998. Esse último altera o seguinte: os artigos n.º 11 e 12 do Decreto nº 2.498/98; a Portaria nº 637, que dispõe sobre credenciamento de universidades; a resolução CNE/CES nº 1, de 26 de fevereiro de 1997, que fixa as condições para validade de diplomas de cursos de graduação e pós-graduação em níveis de Mestrado e Doutorado, oferecidos por instituições estrangeiras, no Brasil, nas modalidades semipresenciais ou a Distância; e a resolução CNE/CES nº 1, de 3 de abril de 2001, que estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação (BRASIL, 2005). Assim, o Decreto nº 2.561 de 27/04/1998 estabelece o seguinte:

Art. 11. Fica delegada competência ao Ministro de Estado da Educação e do Desporto, em conformidade ao estabelecido nos arts. 11 e 12 do Decreto-Lei nº 200, de 25 de fevereiro de 1967, para promover os atos de credenciamento de que trata o §1º do art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, das instituições vinculadas ao sistema federal de ensino

e das instituições de educação profissional em nível tecnológico e de ensino superior dos demais sistemas.

Art. 12. Fica delegada competência às autoridades integrantes dos demais sistemas de ensino de que trata o art. 8º da Lei nº 9.394, de 1996, para promover os atos de credenciamento de instituições localizadas no âmbito de suas respectivas atribuições, para oferta de cursos a distância dirigidos à educação de jovens e adultos, ensino médio e educação profissional de nível técnico (BRASIL, 1996).

O Decreto governamental nº 5.622/2005, que regulamenta o artigo nº 80 da LDB, criado em 19 de dezembro de 2005, caracteriza a EaD como:

Modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos, abrangendo os cursos e programas sequenciais, de graduação, de especialização, de mestrado e doutorado (BRASIL, 2005).

Todavia, o Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005), apresenta uma nova regulamentação para a EAD no Brasil e define oficialmente o conceito de educação a distância no Brasil. Segundo Dias e Leite (2012, p. 17), “O decreto preconiza, no entanto, que há obrigatoriedade de momentos presenciais para: I. Avaliação de estudantes; II. Estágios obrigatórios, quando previstos na legislação pertinente; III. Defesa de trabalhos de conclusão de curso, quando previstos na legislação pertinente; e IV. Atividades relacionadas a laboratórios de ensino, quando for o caso”. Esse Decreto afirma em seu artigo primeiro características para a EaD:

Art. 1º Para os fins deste Decreto caracteriza-se a Educação a Distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (BRASIL, 2005).

Sendo assim, o Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro, se constitui de cinco capítulos: o capítulo I caracteriza a EAD; o Capítulo II trata do credenciamento das IES e instruções para oferta de cursos; o Capítulo III da oferta de EAD na educação básica; o capítulo IV da oferta de cursos superiores na modalidade a distância e o Capítulo V das disposições finais.

Merece destaque o capítulo IV do referido artigo porque faz menção à modalidade a distância em seus artigos n.º 18 e 19, e ressalta o seguinte:

Art. 18. Os cursos e programas de educação a distância criados somente poderão ser implementados para oferta após autorização dos órgãos competentes dos respectivos sistemas de ensino. Art. 19. A matrícula em cursos a distância para educação básica de jovens e adultos poderá ser feita independentemente de escolarização anterior, obedecida a idade mínima e mediante avaliação do educando, que permita sua inscrição na etapa adequada, conforme normas do respectivo sistema de ensino (BRASIL, 2005).

Desse modo, temos autores como Araújo (2014, p. 71), que afirma que o Decreto nº 5.622/2005 “encerrou, temporariamente, uma crítica existente na academia com relação ao Decreto nº 2.494/98, porque este não colocava o professor como mediador do ensino aprendizagem, apenas os meios eletrônicos poderiam fazer essa mediação”. Esse autor ainda ressalta que “a partir desse Decreto, as instituições de ensino superior passaram a perceber a possibilidade de organização de uma proposta nacional para a educação a distância” (ARAÚJO, 2014, p. 71).

O Decreto nº 5.800/2006 dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil. Conforme o seu artigo primeiro, “Fica instituído o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB, voltado para o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País”. Esse Decreto, em seu parágrafo único, ressalta os objetivos do Sistema UAB:

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

De acordo com o site da Capes, o Sistema UAB propicia a articulação, a interação e a efetivação de iniciativas que estimulam a parceria dos três níveis governamentais (federal, estadual e municipal) com as universidades públicas e demais organizações interessadas, enquanto viabiliza mecanismos alternativos para

o fomento, a implantação e a execução de cursos de graduação e pós-graduação de forma consorciada.

Atualmente, segundo Castanheira; Paim e Diniz (2013, p. 56), “a UAB oferece, semestralmente, vagas em diversas localidades no Brasil, através dos vestibulares que acontecem nos chamados polos presenciais”.

Em 12 de dezembro de 2007, foi instituído o Decreto nº 6.303 que:

Altera dispositivos dos Decretos nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 5.773, de 9 de maio de 2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino (BRASIL, 2007).

Em uma visão de síntese, pode-se considerar que um sistema nacional de EAD dá seu primeiro passo para a sua concretização com a LDB nº 9.394/96. Porém, essa realidade, para Araújo (2014), só começa:

[...] quando o Ministro da Educação, consoante com as diretrizes internacionais, estabelece no âmbito do Projeto Universidade Virtual Pública do Brasil, a UNIREDE, propondo diretrizes para o desenvolvimento de projetos, critérios, padrões e procedimentos para a organização de cursos superiores de graduação (ARAÚJO, 2014, p.68).

Segundo Barreto (2010, p. 1307), “a UNIREDE foi um consórcio interuniversitário criado em dezembro de 1999 com o nome de Universidade Virtual Pública do Brasil”. Desse modo, seu objetivo foi dar início a uma luta por uma política de Estado que propiciasse, principalmente, a oferta nacional de cursos de graduação e de pós-graduação, além da promoção da oportunidade de acesso democrático ao ensino superior público para todos, numa garantia de gratuidade, de equidade e de qualidade.-

De acordo com Giolo (2008, p. 1212), “A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB- nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) concedeu estatuto de maioria para a educação a distância”. Dessa forma, a EAD, depois da sua incorporação à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, passa a ser uma alternativa estratégica de democratização do acesso à educação de qualidade como um direito de todos. Sob essa premissa, deve-se pensar a educação a distância como uma modalidade que:

[...] implica pensar a educação, situando-a num contexto socioeconômico-político-cultural, buscando compreender a relação entre o processo de escolarização e a reprodução de economias de poder e privilégio na sociedade mais ampla. Significa, ainda, perspectivar a educação em termos de alcance de objetivos que deixem claras as posições político-metodológicas da proposta educativa que se quer desenvolver (NEDER, 2000, p.107).

Com um olhar voltado para os objetivos da LDB nº 9.394/96, exceto as lacunas deixadas nessa lei, e com o pensamento do referido autor, a EaD deve ser pensada numa perspectiva de formação que busca compreender a educação dentro de um contexto socioeconômico, tanto político como cultural, que não seja uma reprodução que favoreça em todas as instâncias o capital, mas sim pensar numa educação que alcance positivamente uma proposta educativa relevante para a sociedade.

### **3 AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA**

Conduzida em diferentes contextos histórico-sociais, a educação brasileira vem passando por processos de transformações até os dias atuais. A reforma do estado da década de 1990, suscitada através do ideário neoliberal associado à globalização, pôs o conhecimento como um fator predominante e determinante dos países que estavam em processo de desenvolvimento. As políticas de formação de professores passam também constantemente por transformações profundas, assim como a formação do trabalhador em geral. As mudanças no mundo de trabalho trazem novas demandas e exigências para a educação e, conseqüentemente, para a formação do professor.

Diante disso, por influência dos organismos internacionais, as políticas implantadas na área da educação passam a seguir a estrutura e objetivos concomitantes aos aspectos econômicos presentes no sistema capitalista. A competência passa a ser protagonista do sucesso. Ou seja, as pessoas devem estar adaptadas e seguir critérios para atender as exigências postuladas pelas mudanças proporcionadas pelo capitalismo, assim, estarão imersas na sociedade do conhecimento e da informação.

O presente capítulo destina-se a discutir sobre políticas de formação de professores, buscando contemplar, especificamente, a formação inicial docente, destacando a importância da inserção da educação a distância nas políticas de formação docente no Brasil. Objetiva-se: analisar o contexto histórico no qual as políticas de formação se originaram; compreender a legislação que trouxe nova regulamentação para o formato da formação inicial de professores, contextualizando cada momento em que as leis foram estabelecidas; discutir sobre as políticas e programas surgidos pós LDB nº 9.394/96; e analisar a modalidade de educação a distância como estratégia de formação inicial de docentes.

#### **3.1 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA**

A necessidade da formação docente se configurou a partir da Revolução Francesa, no final do século XVIII, por meio da qual foi discutido o problema da instrução popular, sendo concretizada a ideia de uma escola normal a cargo do

Estado, com destino a formar professores leigos. A primeira instituição educativa intitulada com o nome de Escola Normal foi proposta em 1794 e instalada em Paris em 1795. Com isso, se introduziu a diferença entre Escola Normal Superior para formar professores de nível secundário e Escola Normal simplesmente, também chamada Escola Normal Primária, para preparar os professores do ensino primário (SAVIANI, 2009).

Em 1820, são instaladas as escolas de ensino mútuo, que tinham como objetivo ensinar as primeiras letras e preparar docentes para o domínio do método de Lancaster<sup>10</sup>. Em 1827, tem-se a criação da lei de 15 de outubro, que consagra a instituição do ensino mútuo no Brasil. Essa lei, em seu artigo quinto, dispunha que “os professores que não tiverem a necessária instrução deste ensino irão instruir-se em curto prazo e à custa de seus ordenados nas escolas da capital”.

Dessa maneira, no Brasil, ainda no século XIX, iniciou-se o processo de preocupação com a formação docente tocante ao ensino primário, com a criação das escolas normais<sup>11</sup>. “É daí que deriva o processo de criação de Escolas Normais como instituições encarregadas de preparar professores” (SAVIANI, 2009, p. 143). Na concepção de Nóvoa (1992), as escolas normais são conceituadas como:

Instituições criadas pelo Estado para controlar um corpo profissional, que conquista uma importância acrescida no quadro dos projetos de escolarização de massas; mas são também um espaço de afirmação profissional, onde emerge um espírito de corpo solidário. As escolas normais legitimam um saber produzido no exterior da profissão docente, que veicula uma concepção dos professores centrada na difusão e na transmissão de conhecimentos; mas são também um lugar de reflexão sobre as práticas, o que permite vislumbrar uma perspectiva dos professores como profissionais produtores de saber e de saber-fazer (NÓVOA, 1992, p. 03).

---

<sup>10</sup> O método Lancaster é um método pedagógico desenvolvido pelo inglês Joseph Lancaster (1778-1832) no final do século XVIII na Europa. Esse método utilizava os alunos que se destacavam dos demais e esses seriam responsáveis por contribuir para o ensino do restante do grupo.

<sup>11</sup> Sintetizando a história da formação de professores no Brasil, Machado (2014) afirma que [...] em 1827, ainda no período imperial, é criado um dispositivo legal que corresponde à Lei das Escolas de Primeiras Letras, que determinava que os professores deveriam se instruir no método do ensino mútuo às próprias expensas. É através desta lei, promulgada em 15 de outubro de 1827, que se registra pela primeira vez a preocupação com a formação docente no Brasil. A lei determinava que fossem criadas escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugarejos do Império e que fossem feitos exames de admissão de mestres e mestras para o ensino nas escolas (MACHADO, 2014, p. 61).

No entanto, as primeiras escolas normais brasileiras só foram estabelecidas, por iniciativa das províncias, logo após a reforma constitucional de 12/08/1834 (TANURI, 2000).

O período iniciado no ano de 1827, e que se estende até o ano de 1890, é destacado como o período dos ensaios intermitentes de formação de professores. De 1890 até 1932, tem-se o período de estabelecimento e expansão das escolas normais, tendo como marco inicial a reforma paulista da escola normal. Entre os anos de 1932 e 1939, ocorre uma organização dos Institutos de Educação, tendo como marco principal as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal e de Fernando de Azevedo em São Paulo. Dentro desse período (1932-1939), especificamente em 1935, foi instituída a Lei nº 10, a qual subsidiou a criação da primeira escola normal brasileira pela Província do Rio de Janeiro. Essa lei determinava que: “Haverá na capital da Província uma escola normal para nela se habilitarem as pessoas que se destinarem ao magistério da instrução primária e os professores atualmente existentes que não tiverem adquirido necessária instrução nas escolas de ensino mútuo”.

### 3.2 MARCOS LEGAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES À DISTÂNCIA

No período de 1939 a 1971, ocorre a organização e implantação dos cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das escolas normais. Particularmente no ano de 1961 foi criada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024, de 20/12/1961). Porém, no tocante à política de formação de professores essa lei:

Não trouxe soluções inovadoras para o ensino normal, conservando as grandes linhas da organização anterior, seja em termos de duração dos estudos ou de divisão em ciclos. Registre-se apenas a equivalência legal de todas as modalidades de ensino médio, bem como a descentralização administrativa e a flexibilidade curricular, que possibilitariam o rompimento da uniformidade curricular das escolas normais (TANURI, 2000, p. 18).

Em 1971, foi aprovada a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que fixou as diretrizes e bases para o ensino de primeiro e segundo grau e deu outras providências para a educação. Com essa lei, as escolas normais são extintas e a

formação dos professores passa a ser feita em uma habilitação do ensino de segundo grau chamado Magistério. No corpo da lei estão explicitadas:

As Diretrizes para o ensino de primeiro e segundo graus e a formação de professores passa por transformações significativas. O curso Normal se transforma em Habilitação Específica de Magistério (HEM), assumindo um caráter profissionalizante e de tendência tecnicista (BRASIL, 1971).

A partir de 1982, o governo federal investe na criação dos Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (Cefans). Foram criados com o objetivo de garantir uma melhor formação para os professores na habilitação de magistério, os quais atuavam nos anos iniciais da educação básica.

Nesse mesmo ano, foi promulgada e aprovada a Lei nº 7.044/82, que trouxe alteração do artigo nº 30 da Lei nº 5.692/71, mantendo a formação na habilitação magistério, mas trazendo outras opções de formação para os professores dos anos iniciais e finais da educação básica.

Em 1986, as opções de formação dos docentes:

[...] denunciam uma grande imprecisão sobre qual o perfil desejável a esse profissional, e que diferentes obras, ao longo do tempo, fazem críticas aos currículos dos cursos apontados como enciclopédicos, elitistas e idealistas. Consideram, ainda, que as diferentes reformas acabaram por aligeirá-los cada vez mais tornando-os, na sua maioria, currículos de formação geral diluída e formação específica cada vez mais superficial (SILVA et al., 1991, p. 135).

No Brasil, a década de 1990 destaca-se por incidir várias transformações na educação e elaboração de programas que objetivavam a competitividade. Nesse período, são observadas as demandas da reestruturação produtiva para a formação ou qualificação do trabalhador, colocando a educação como uma estratégia econômica e uma forma de adaptar o indivíduo ao sistema capitalista vigente, sendo o conhecimento um fator inerente ao desenvolvimento dos países. É nessa década, por influência dos organismos internacionais, que ocorrem reformas na educação brasileira, marcadas pela produção de documentos oficiais, leis, diretrizes, decretos e programas. Além das reformas na educação, procurava-se um perfil de trabalhador polivalente autônomo que atendesse as demandas do capital. Sendo assim:

As políticas de formação de professores, a partir de 1995, têm como objetivo central ajustar o perfil do professor e a formação docente às demandas do 'novo' mercado de trabalho, em um período marcado por novos padrões de produção, no interior da reestruturação da forma de acumulação capitalista (NOGUEIRA, 2003, p. 22, grifo do autor).

A educação brasileira é marcada pela luta de classes que buscam a efetivação das políticas destinadas à educação. A sua historicidade “traz a marca do inconformismo das forças sociais organizadas que se manifestam em momentos de decisões acerca das políticas educacionais” (BREZEZINSKI; VIEIRA, 2014, p. 200). Um exemplo dessas lutas organizadas pela sociedade civil foi o Projeto de Lei nº 1.258/1988<sup>12</sup>, que buscou estabelecer as diretrizes e os basilares da educação nacional, o qual só foi aprovado com a promulgação da LDB nº 9.394/96.

Na conjuntura mundial, a Conferência de Jomtien, ocorrida na Tailândia, em 1990, foi um espaço amplo de difusão das políticas internacionais para educação, contemplado aspectos da formação docente. O Brasil buscou cumprir os compromissos firmados em Jomtien, através da criação do *Plano Decenal de Educação para Todos*. Silva Júnior (2003) argumenta que:

O *Plano Decenal de Educação para Todos* é a expressão brasileira do movimento planetário orquestrado por UNESCO, BIRD/Banco Mundial e assumido pelo Brasil como orientador das políticas públicas para a educação que resultaram na reforma educacional brasileira dos anos de 1990, realizada em todos os níveis e modalidades, com diretrizes curriculares, referenciais curriculares, Parâmetros Curriculares Nacionais para níveis e modalidades de ensino, produzidos estes de forma competente por especialistas – em geral pesquisadores e professores universitários – de nossas melhores universidades e instituições de pesquisa, afinados com o compromisso assumido pelas autoridades políticas brasileiras em todas as áreas de ação do Estado, particularmente para a educação. Tal *modus operandi* é típico do que chamamos de *hiperpresidencialismo* e da lógica do novo paradigma político que se inaugurava no Brasil depois do processo de desgaste imposto aos canais políticos de mediação entre Estado e sociedade civil nos anos de 1980 (SILVA JÚNIOR, 2003, p. 207, grifo do autor).

Para compreender as políticas de formação de professores, é necessário que se devem acompanhar o perfil das políticas mediante o contexto histórico no qual

<sup>12</sup> O Projeto de Lei nº 1.258/1988 foi intensamente discutido com os educadores brasileiros, com a finalidade de serem contemplados conteúdos que expressassem os princípios e conquistas da sociedade civil - concepção de educação pública, gratuita, laica, democrática e de qualidade social, como direito de todos e dever do Estado, em cumprimento ao compromisso do resgate da imensa dívida social para com a educação da população de baixa renda, acumulada nos diferentes governos e divulgada pelos dados de órgão oficiais como o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) e Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (BOLLMANN, 2010, p. 659-660).

foram criadas. No caso deste capítulo, tem-se a análise das políticas de formação de docentes mediante a promulgação da LDB (1996) até a atualidade. Nesse sentido, “É necessário que as políticas de formação de professores ofereçam cursos que realmente prepare estes profissionais para atuarem com as exigências que o cenário atual exige” (SILVA; NUNES, 2014, p.1089).

A compreensão de que o mundo do trabalho hoje exige do profissional da educação uma capacidade de adaptação e preparação para a sociedade capitalista. Esses profissionais se deparam, entre outros fatores, com a evolução dos meios tecnológicos e com as exigências do novo processo produtivo na sociedade do conhecimento. Antes o profissional da educação tinha um perfil baseado numa formação técnica, com uma preparação comprometida com os aspectos da sociedade industrial. Esses profissionais eram e muitas vezes são, na atualidade, “formados em rígidos paradigmas educacionais que privilegiam um modelo de formação baseado na racionalidade técnica [...]”, (CASTRO, 2005, p. 37), formação esta que fragmenta a teoria da prática, com princípios neoliberais e com a concepção de que o professor “é e sempre será peça fundamental no processo de aprendizagem, de forma específica, e no desenvolvimento da sociedade, de forma geral” (SHIGUNOV NETO; MACIEL, 2011, p. 73). Com as transformações na educação, têm-se mudanças no perfil desse profissional. Esse passa a ter uma formação que almeja a preparação para responder às novas exigências da sociedade referentes aos desafios dentro e fora do ambiente escolar.

Demo (2002) aponta para o fato da existência de políticas de formação de professores de caráter simplista, como as de curta duração. Compreende-se que a formação dos profissionais da educação, em particular a dos docentes, deve ser oferecida em cursos de longa duração, contemplando, assim, a qualidade. Esse autor reforça que as políticas de formação de professores devem focar uma qualificação completa e rigorosa e não ser tratada de forma a promover uma formação aligeirada, como tem sido implementada na atualidade. A LDB (1996) tem respaldado a compreensão de uma certificação em massa de profissionais realizada a qualquer custo e curto prazo. Na concepção de Demo (2002):

[...] o professor deveria passar por processo formativo dos mais exigentes e completos, nunca inferior a cinco anos de duração na universidade[...] A ideia de encurtar a formação só prejudica esse profissional. Embora não seja difícil encontrar profissionais malformados também entre aqueles que

estudam mais tempo, não é o caso usar esse argumento para aceitar formação ditas superiores a partir de dois anos, como é o caso de cumprir a exigência da LDB com respeito às atuais normativas. É absurdo que o profissional da formação tenha formação menor. O problema de fundo não é tamanho, mas qualidade (DEMO, 2002, p. 79).

Para Veiga (2001), a formação é primordial na identidade dos professores. Essa autora conceitua a formação de professores, tanto inicial como continuada, como “[...] um processo contínuo que se inicia antes do exercício das atividades pedagógicas (pré-serviço), prossegue ao longo da carreira e permeia toda a prática profissional, numa perspectiva de formação permanente” (VEIGA, 2001, p. 84).

Na concepção de Nóvoa (1995), a formação de professores deveria sustentar-se e contemplar três eixos articulados: desenvolvimento pessoal, desenvolvimento profissional e desenvolvimento organizacional. Ao mesmo tempo em que discute esses pilares para uma formação de qualidade, esse autor ressalta a importância da formação constituir-se em um processo de interação e de dinâmica, sem haver separação do conhecimento, e em sintonia com as escolas.

A formação de professores vem se submetendo à lógica restrita da produção, ocasionando um comprometimento na formação, qualificação e competência, as quais, por sua vez, estão sendo subordinadas ao mercado de trabalho (FRIGOTO, 1996). A melhoria da qualificação profissional dos professores depende de políticas que objetivem:

a- consolidar as características acadêmicas e profissionais do corpo docente formador; b- estabelecer um sistema nacional de desenvolvimento profissional contínuo para todos os professores do sistema educacional; c- fortalecer os vínculos entre as instituições formadoras e o sistema educacional, suas escolas e seus professores; d- adequar a infraestrutura institucional especialmente no que concerne a recursos bibliográficos e tecnológicos; f- formular, discutir e implementar um sistema de avaliação periódica e certificação de cursos, diplomas e competências de professores. g- estabelecer níveis de remuneração condizente com a importância social do trabalho docente; h- definir jornada de trabalho e planos de carreiras compatíveis com o exercício profissional (GOMES, 2011, p.109).

Consoante a isso, a melhoria da educação e, conseqüentemente, da formação de professores devem ser entendidas como dimensões que são fundamentais e urgentes em se tratando da busca do indivíduo em sua totalidade (SILVA; NUNES, 2014).

No entanto, os educadores passam por um desenvolvimento de competências profissionais que é processual, sendo a formação inicial apenas a primeira etapa do

desenvolvimento profissional permanente. A perspectiva de desenvolvimento de competências exige a compreensão de que o seu trajeto de construção se estende ao processo de formação continuada, sendo, portanto, um instrumento norteador do desenvolvimento profissional permanente. Organizar um curso de formação de professores a partir da concepção de competência<sup>13</sup> implica em: a) definir o conjunto de competências necessárias à atuação profissional; b) tomá-las como norteadoras tanto da proposta pedagógica quanto da organização institucional e da gestão da escola de formação.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei nº 9.394, de 26 de dezembro de 1996, foi criada ressaltando aspectos que possibilitam ações e políticas de referência para o sistema nacional de ensino e, ao mesmo tempo, determina que a formação do professor da educação básica deve ser feita “[...] em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima” (BRASIL, 1996).

A LDB (1996) dedicou um capítulo para os profissionais da educação, reforçando e dando base legal às ações necessárias para a implementação de políticas de formação. Exige a formação em nível superior para os professores da educação básica. Os artigos nº 62 e 63 dispõem:

Art. 62 – A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Art. 63 – Os Institutos Superiores de Educação manterão:

I. cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

II. programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;

III. programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis (BRASIL, 1996).

Compreende-se, na análise desses dois artigos mencionados acima, que as universidades poderão organizar a formação de professores de acordo com seus próprios projetos institucionais, “desde que os cursos venham a ser oferecidos em licenciatura plena, podendo, ou não, incorporar a figura dos Institutos Superiores de

---

<sup>13</sup> Conceitua-se e compreende-se o termo competência como um instrumento basilar que faz parte do conjunto de conhecimentos e habilidades que os sujeitos precisam para desenvolver alguma atividade (PERRENOUD, 2000).

Educação (ISEs) e da Escola Normal Superior (ENS)” (GATTI; BARRETTO, 2009, p. 43). A criação dos IESs pode ocasionar uma flexibilização no que concerne à formação docente. No entanto, isso pode ocasionar uma:

Formação aligeirada e de baixo custo, a concentrar formação específica e formação pedagógica em espaço não universitário, que pode terceirizar a realização de cursos ou a força de trabalho, ou até mesmo ser virtual. Assim, o Governo responde à demanda de formação em “nível superior” de um grande contingente de professores para cobrir as necessidades de universalização do ensino fundamental e de expandir, na medida dos recursos disponíveis, uma versão secundarista e propedêutica, portanto barateada, de ensino médio. Igual raciocínio deve ser feito em relação às diretrizes curriculares para as licenciaturas, que em muitas áreas estão adotando o aligeiramento e a desqualificação do professor através da redução da carga horária total e das disciplinas e atividades relativas aos conteúdos responsáveis pela formação para a docência e para a pesquisa, sem análise mais aprofundada do perfil do professor em face das novas demandas, dando cumprimento às orientações oficiais relativas à formação básica inespecífica (KÜENZER, 1999, p. 181).

A LDB nº 9.394/96, em seu artigo nº 87, parágrafo quarto, institui, na década de 1997-2007, prévia admissão de professores, “habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”, ou seja, exige a formação do professor em nível superior e determina prazo de dez anos para que os sistemas de ensino façam as devidas adequações em seus currículos e atenda o que a Lei determina. No entanto, essa previsão legal não foi atingida. O Censo Escolar de 2014 indicava que, dos 2,2 milhões de docentes em atuação no país, 24% não apresentava a formação adequada.

A LDB/96 destaca um princípio claro para a formação dos professores ao afirmar que a formação ofertada deve atender aos objetivos da educação básica. Sendo assim, para se ter uma melhoria na educação básica, é notório a importância da melhoria da formação dos professores nesse processo. E, para isso:

Melhorar a formação docente implica instaurar e fortalecer processos de mudança no interior das instituições formadoras, respondendo aos entraves e aos desafios apontados. Para isso, não bastam mudanças superficiais. Faz-se necessária uma revisão profunda dos diferentes aspectos que interferem na formação inicial de professores, tais como: a organização institucional, a definição e estruturação dos conteúdos para que respondam às necessidades da atuação do professor, os processos formativos que envolvem aprendizagem e desenvolvimento das competências do professor, a vinculação entre as escolas de formação inicial e os sistemas de ensino (BRASIL, 2000, p. 12).

Com a promulgação da LDB, várias normativas e documentos fazem menção à formação dos profissionais da educação e contribuem para uma Política Nacional de Formação de Professores. Destacam-se: Resolução CNE/CP nº 02/97, de 26/06/1997; Referenciais Curriculares Nacionais Para a Formação de Professores (1998); Resolução CNE/CP nº 01/99, de 30/09/1999; Decreto nº 3.276, de 06/12/1999; Decreto nº 3.554/00; Parecer CNE/CP nº 009/2001; Parecer CNE/CP nº 027/2001; Parecer CNE/CP nº 028/2001; Resolução CNE/CP nº 1/2002; Resolução CNE/CP nº 2/2002; os Planos Nacionais de Educação (200-2010) e (2014-2024); e os programas de formação inicial e continuada de professores: Programa de Formação Inicial e Continuada, presencial e a distância, de professores para a educação básica (PARFOR), PIBID, Programa de Consolidação das licenciaturas (Prodocência), Universidade Aberta do Brasil (UAB), Pró-Licenciatura (Prolic) e outros.

A Resolução CNE/CP nº 02/97, de 26/06/1997 dispõe sobre os programas especiais de formação de docentes para as disciplinas do currículo do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e da Educação Profissional em nível Médio. E em seu artigo primeiro estabelece que:

Art. 1º A formação de docentes no nível superior para as disciplinas que integram as quatro séries finais do ensino fundamental, o ensino médio e a educação profissional em nível médio, será feita em cursos regulares de licenciatura, em cursos regulares para portadores de diplomas de educação superior e, bem assim, em programas especiais de formação pedagógica estabelecidos por esta Resolução (BRASIL, 1997).

Em 1998, foi publicado os Referenciais Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (1998), com o objetivo de “[...] provocar e, ao mesmo tempo, orientar transformações na formação de professores”. O referencial assume a importância das discussões em torno da formação de educadores, sem perder de vista a necessária articulação com as demais políticas educacionais (BRASIL, 1998, p. 15).

Esse documento aponta uma nova concepção de educação escolar, redimensiona o papel dos docentes e exige uma formação profissional muito superior. Enfatiza a importância do papel dos professores para a formação dos alunos e, conseqüentemente, a urgência de uma formação adequada ao exercício profissional e de condições necessárias para um trabalho educativo eficaz. Além

disso, “[...] endossa as orientações do Banco Mundial quanto à formação inicial e continuada. Destaca a formação por competências [...] tendo como norte a reflexão sobre a prática” (MAZZEU, 2011, p. 154).

Os Referenciais Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (1998) apresentam um discurso reformador, propondo o modelo da formação de professores fundamentado na formação reflexiva. Está estruturado em cinco partes e um anexo. Na primeira parte está destinada ao papel profissional dos professores, destacando-se: o perfil de professores, o panorama da educação e as tendências da formação profissional. Na segunda parte, repensa a atuação profissional e a atuação dos professores, apresentando aspectos epistemológicos da formação. Na terceira, aborda uma proposta de formação profissional de professores: apresenta as competências profissionais que se constituem nas metas da formação docente, as formas de tratamento metodológico dos conteúdos, a organização curricular e a avaliação. Na quarta, traz indicações para a organização curricular e de ações de formação de professores: explicita sugestões para a formulação de currículos e programas de formação docente. Na quinta, aponta sobre o desenvolvimento profissional permanente e progressão na carreira. Por fim, a parte do anexo traz aspectos de uma análise da situação dos cursos de formação de professores em nível médio, com base em dados obtidos junto a dezessete Estados que atenderam a solicitação do MEC (ARAÚJO et.al, 2012).

Isabel Alarcão (2001) apresenta um discurso no que concerne ao professor reflexivo e a escola reflexiva. Para ela, o professor reflexivo, além de refletir sobre suas práticas, deve, também, ter informações críticas. A reflexão desse profissional deve aumentar o desempenho e competência e a motivação pela profissão. Porém, para que isso aconteça, o professor e a escola devem estar articulados, e a escola deve fornecer infraestrutura e outros meios para garantir as aprendizagens dos membros e visar uma melhor relação entre o professor e aluno.

Em 1999, foi criada pelo Conselho Nacional de Educação a Resolução CNE/CP nº 01/99, de 30/09/1999, que consolida a nova proposta de formação firmada pela LDB de 1996. Essa resolução, em seus artigos segundo e terceiro, propõe para os institutos formadores um caráter de funcionamento e uma organização flexível. É notório, nesses artigos, a preocupação com a articulação das diversas modalidades formativas para o docente, assim como as diferentes formas e

sugestões para os institutos de ensino superior. Assim, os artigos segundo e terceiro da resolução CP nº 1/99 evidenciam que:

Art. 2º Visando assegurar a especificidade e o caráter orgânico do processo de formação profissional, os institutos superiores de educação terão projeto institucional próprio de formação de professores, que articule os projetos pedagógicos dos cursos e integre:

- I. as diferentes áreas de fundamentos da educação básica;
- II. os conteúdos curriculares da educação básica;
- III. as características da sociedade de comunicação e informação.

Art. 3º Os institutos superiores de educação poderão ser organizados:

- I. como instituto superior propriamente dito, ou em faculdade, ou em faculdade integrada ou em escola superior, com direção ou coordenação do conjunto das licenciaturas ministradas;
- II. como unidade de uma universidade ou centro universitário, com direção ou coordenação do conjunto das licenciaturas ministradas;
- III. como coordenação única de cursos ministrados em diferentes unidades de uma mesma instituição (BRASIL, 1999).

Brzezinski (2014) discute três dispositivos que surgiram com a promulgação da LDB de 1996 e que geraram polêmicas no tocante à formação dos profissionais da educação: o parecer CNE/CES nº 970, de 09/11/1999, que normatizou o Curso Normal Superior, a habilitação em educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental nos cursos de Pedagogia, o qual tinha o intuito de aperfeiçoar a formação de professores; a Resolução CNE/CP nº 1, de 30/09/1999, que dispõe sobre ISE, considerados os artigos nº 62 e 63 da LDB de 1996. Essa última resolução foi alvo do movimento nacional de educadores, a exemplo da Anfope, a qual defende a ideia de que as universidades devem se responsabilizar pelas Licenciaturas. Além disso, houve também o caso do Parecer CNE/CES nº 133, de 30/01/2001, que sinalizou os critérios para os cursos de formação docente para atuar na educação básica, especialmente na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

A oferta de cursos destinados à formação de professores de nível superior para atuar na educação infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental obedecerá aos seguintes critérios: a) quando se tratar de universidades e de centros universitários, os cursos poderão ser oferecidos preferencialmente como Curso Normal Superior, desde que observadas as respectivas diretrizes curriculares; b) as instituições não universitárias terão que criar Institutos Superiores de Educação, caso pretendam formar professores em nível superior para educação infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e esta formação deverá ser oferecida em Curso Normal Superior, obedecendo ao disposto da Resolução CNE/CP 1/99 (CNE/CES, Parecer n. 133/2001).

O Parecer CNE/CES nº 133, de 30/01/2001, nega a existência do curso de Pedagogia como Graduação Plena a ser oferecida em IES. Em conformidade com Brzezinski (2014, p. 214), os cursos oferecidos pelos ISES e Normal Superior “têm caráter profissionalizante, pragmático e utilitarista que dista do compromisso histórico-cultural da profissão professor”.

O Decreto nº 3.276, de 06/12/1999, dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação Básica, e dá outras providências. Com o Decreto nº 3.554 de 07/08/2000, o inciso segundo do artigo terceiro do decreto nº 3.276, é reformulado, apresentando o seguinte: “§ 2º: A formação em nível superior de professores para a atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, far-se-á, preferencialmente, em cursos normais superiores”.

O Parecer CNE/CP nº 009/2001 define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Nesse mesmo ano, é criado o Parecer CNE/CP nº 027/2001, que dá nova redação ao item 3.6, alínea c, do Parecer CNE/CP nº 9/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, no curso de licenciatura de graduação plena. Também são criados: o Parecer CNE/CP nº 028/2001, que dá nova redação ao Parecer CNE/CP nº 21/2001 – que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, no curso de licenciatura de graduação plena; Resolução CNE/CP nº 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, no curso de licenciatura de graduação plena; Resolução CNE/CP nº 2/2002, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura de graduação plena de formação de professores da Educação Básica em nível superior.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL/CNE Res. nº. 01/2002) destina-se à regulamentação dos cursos em nível superior: licenciatura e graduação plena. Segundo Nacarato (2013), nas Diretrizes Curriculares para a formação de professores dessa resolução, estavam empregados os conceitos de professor reflexivo e professor pesquisador, citando expressões como “ação-reflexão-ação” e “práticas investigativas”.

Com o Parecer nº 09/2001, as diretrizes são enxergadas como síntese de “[...] um longo processo de crítica, reflexão e confronto entre diferentes concepções sobre a formação docente e suas práticas” (BRASIL, 2002, p. 6). Diante disso, as diretrizes para a formação de professores orientam que “A formação de professores para a educação básica deverá voltar-se para o desenvolvimento de competências que abranjam todas as dimensões da atuação profissional do professor”, melhorando, assim, a qualidade do ensino ofertado na educação básica. Todavia, pode-se considerar que o problema da qualidade da educação pode vir a ser superado iniciando pela formação ofertada nos cursos de licenciatura.

É importante destacar a ANFOPE, no processo de formulação das políticas de formação docente, mediante o fato de ser uma instituição que em seus encontros e reuniões, acompanha, debate e reúne os profissionais da educação para postular sobre as políticas de formação docente no Brasil. A ANFOPE é a Associação Nacional pela Formação dos profissionais da Educação. Defende uma discussão global de formação dos profissionais da educação contemplando a formação inicial, condições de trabalho, salário e carreira e formação continuada.

A ANFOPE considera necessária uma reorganização das diretrizes para a formação dos profissionais da educação. Mediante isso, a associação trouxe contribuições para subsidiar a discussão na audiência pública nacional/CNE, em 2001, sobre a proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior. A instituição considerou alguns pontos relevantes para essa reorganização, tais como:

- a) Necessidade do fortalecimento do curso de pedagogia como local de formação de professores;
- b) A formação de professores em instituições não universitárias (ISE) deve atender aos mesmos requisitos mínimos estabelecidos para o Âmbito universitário, relativa aos cursos de graduação em geral, permitindo assim que os próprios ISES possam transforma-se em centros universitários ou universidades;
- c) Há concordância com a concepção de que cursos de formação de professores sejam cursos de licenciatura plena e não habilitação de outros cursos agregados a outra graduação. Mas a sua convivência com os bacharelados na mesma instituição formadora e desejável e enriquecedora. Por esta razão, o local preferencial para a formação de professores é a instituição universitária, necessária para o desenvolvimento de uma mais completa e complexa formação cultural e técnica, e para a valorização profissional;
- d) A superação da desarticulação na formação dos professores que atuam em diferentes níveis é uma dimensão importante para as novas diretrizes. Isto não deve, no entanto, significar a desarticulação entre a formação de professores e a formação de outros profissionais da educação

(como está indicado pelas novas legislações que consideram o Curso de Pedagogia como local de formação dos profissionais de educação para administração, planejamento etc.), desconsiderando uma base comum para a formação dos profissionais da educação; não deve significar também, a desarticulação entre a formação de professores/profissionais da educação e o desenvolvimento científico seja da área educacional seja da área de conhecimento específico do professor/profissional da educação (ao retirar, preferencialmente, a área de formação destes profissionais da instituição universitária, portanto, do convívio com os outros cursos da área e da pós-graduação acadêmica da área);

e) Ênfase na base comum nacional para os cursos de formação de professores como garantir de unidade para a multiplicidade de experiências curriculares – sem prejuízo do reconhecimento das IES e dos currículos dos estudantes;

f) A concepção de pesquisa a ser desenvolvida no âmbito do trabalho do professor não pode significar um descomprometimento com a pesquisa acadêmica ou científica. O caminho não pode ser o de dicotomizar a "pesquisa da prática" da "pesquisa científica", pois não pode ser científica uma pesquisa da prática? (ANFOPE, 2001).

A ANFOPE considera que a formação de profissionais da educação aconteça exclusivamente por meio da universidade. Discorda da LDB de 1996, a qual dá uma abertura para a formação fora da universidade, apresentando, muitas vezes, uma duração diferenciada da carga horária curricular estipulada para a formação dos cursos para a docência, além de indagar sobre o perfil do professor que está sendo delineado nas políticas de formação.

Em 15 de outubro de 2006, foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, instituídas pela Resolução CNE/CP nº 1/2006. Em seu artigo primeiro a resolução define os princípios, condições de ensino e de aprendizagens. Em seu artigo segundo, a resolução define:

Art. 2º As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, CNE/CP nº 1/2006).

Com essa resolução o termo da docência é compreendida no parágrafo primeiro como:

Ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo (BRASIL, CNE/CP nº 1/2006).

Em julho de 2007, foi criada a Lei nº 11.502, que contribuiu para novas mudanças no cenário da formação de professores, especialmente na configuração do papel da Capes. Essa lei concedeu bolsas de estudo e pesquisa aos participantes de programas de formação inicial e continuada de professores da educação básica. A partir dessa lei, “A Capes, além de coordenar o Sistema Nacional de Pós-Graduação no Brasil, passou também a ser responsável pela formação inicial e continuada de professores da educação básica” (NACARATO, 2013, p. 8). A Capes objetiva assegurar a qualidade da formação dos professores que atuarão ou que já estejam em exercício nas escolas públicas, além de integrar a educação básica e superior visando a qualidade do ensino público.

No artigo dois, parágrafo segundo, da referida Lei, lê-se que a Capes, no âmbito da educação básica, tem como finalidade induzir e fomentar o ensino, inclusive em regime de colaboração com os Estados, os Municípios e o Distrito Federal, e, exclusivamente, mediante convênios com instituições de ensino superior pública ou privada, promover a formação inicial e continuada de profissionais de magistério, observando o seguinte:

I - na formação inicial de profissionais do magistério, dar-se-á preferência ao ensino presencial, conjugado com o uso de recursos e tecnologias de educação à distância; II - na formação continuada de profissionais do magistério, utilizar-se-ão, especialmente, recursos e tecnologias de educação à distância (BRASIL, 2007).

Em 4 de abril de 2013, foi criada a Lei nº 12.796, que altera a LDB nº 9.394/96, especificamente no artigo nº 62, e restaura o ensino fundamental, impactando, assim, na formação de professores. Conforme a Lei nº 12.796/2013:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal (BRASIL, 2013).

No entanto, Brzezinki (2014) faz uma crítica ao legislador da lei nº 12.796/2013, por considerar que ele deveria ter contemplado o avanço à qualidade da educação. Pois, para essa autora, a lei deveria conter:

- a) a institucionalização da formação de profissionais da educação na Universidade, fortalecendo a Faculdade de Educação/Centros de educação como lócus formativos;
- b) a extinção das habilitações que, ainda, permanecem no curso de Pedagogia, como consta no art.64, o que impediria a formação de profissionais da educação somente em bacharelado;
- c) o estabelecimento de que a docência é a base da identidade de todo professor da educação básica e de todos os profissionais que ocupam cargo de direção de unidade escolar e de coordenação e assessoramento pedagógico;
- d) a assunção da base comum nacional de formação de todos os profissionais da educação defendida pela Anfope;
- e) a garantia de que a formação inicial dos profissionais da educação somente seja presencial;
- f) a concessão de bolsa de iniciação à docência, por meio institucional, para todos os estudantes matriculados em cursos de Licenciatura;
- g) o impedimento de ingresso de professores leigos no sistema nacional de educação;
- h) o impedimento à atuação de professor em área do currículo da educação básica incompatível com o curso de sua formação no ensino superior;
- i) a aplicação da lei de Responsabilidade Educacional aos poderes executivos estaduais e municipais que não estabelecessem estatutos e planos de carreira do magistério público, como forma de valorização dos profissionais da educação;
- j) a aplicação da lei de Responsabilidade Educacional aos poderes executivos estaduais e municipais que não aplicassem a Lei n. 11.738/2008 sobre o piso salarial profissional nacional (PSPN) dos professores da educação básica (BRZEZINSKI, 2014, p. 219).

Em 2015, foi criada a Resolução nº 2 de 1º de julho, que “Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada”. Essa resolução, em seu artigo primeiro, apresenta em seu parágrafo segundo que: “As instituições de ensino superior devem conceber a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica na perspectiva do atendimento às políticas públicas de educação, às Diretrizes Curriculares Nacionais”[...] (BRASIL, 2015).

Em conformidade com o artigo terceiro da resolução, as formações inicial e continuada destinam-se, respectivamente, à:

Preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na educação básica em suas etapas – educação infantil, ensino fundamental, ensino médio – e modalidades – educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância – a partir de compreensão ampla e contextualizada de educação e educação escolar, visando assegurar a produção e difusão de conhecimentos de determinada área e a participação na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico da instituição, na perspectiva de garantir, com qualidade, os 4 direitos e

objetivos de aprendizagem e o seu desenvolvimento, a gestão democrática e a avaliação institucional (BRASIL, 2015).

Em 9 de maio de 2016, foi criado o Decreto nº 8.752, que dispõe sobre a Política de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Esse decreto, em seu artigo primeiro, estabelece que:

Art. 1º Fica instituída a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, com a finalidade de fixar seus princípios e objetivos, e de organizar seus programas e ações, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino e em consonância com o Plano Nacional de Educação - PNE, aprovado pela Lei nº 13.005, de 24 de junho de 2014, e com os planos decenais dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (BRASIL, 2016).

O Decreto traz em seu artigo segundo os princípios e objetivos no que concerne à formação dos profissionais da educação. Em seus incisos IV, V, VI, VII e VIII, esse artigo determina que a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica tem:

IV - a garantia de padrão de qualidade nos cursos de formação inicial e continuada; V - a articulação entre teoria e prática no processo de formação, fundada no domínio de conhecimentos científicos, pedagógicos e técnicos específicos, segundo a natureza da função; VI - a articulação entre formação inicial e formação continuada, e entre os níveis, as etapas e as modalidades de ensino; VII - a formação inicial e continuada, entendidas como componentes essenciais à profissionalização, integrando-se ao cotidiano da instituição educativa e considerando os diferentes saberes e a experiência profissionais; VIII - a compreensão dos profissionais da educação como agentes fundamentais do processo educativo e, como tal, da necessidade de seu acesso permanente a processos formativos, informações, vivência e atualização profissional, visando à melhoria da qualidade da educação básica e à qualificação do ambiente escolar (BRASIL, 2016).

Em seu artigo terceiro, o decreto apresenta os objetivos da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica:

I - instituir o Programa Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica; II - induzir avanços na qualidade da educação básica e ampliar as oportunidades de formação dos profissionais; III - identificar, com base em planejamento estratégico nacional, e suprir, em regime de colaboração, a necessidade das redes e dos sistemas de ensino por formação inicial e continuada dos profissionais da educação básica; IV - promover a integração da educação básica com a formação inicial e continuada; V - apoiar a oferta e a expansão de cursos de formação inicial e continuada em exercício para profissionais da educação básica; VI - promover a formação de profissionais comprometidos com os valores de democracia, com a

defesa dos direitos humanos, com a ética, com o respeito ao meio ambiente e com relações étnico-raciais baseadas no respeito mútuo, com vistas à construção de ambiente educativo inclusivo e cooperativo; VII - assegurar o domínio dos conhecimentos técnicos, científicos, pedagógicos e específicos pertinentes à área de atuação profissional, inclusive da gestão educacional e escolar, por meio da revisão periódica das diretrizes curriculares dos cursos de licenciatura, de forma a assegurar o foco no aprendizado do aluno; VIII - assegurar que os cursos de licenciatura contemplem carga horária de formação geral e IX - promover a atualização teórico-metodológica nos processos de formação dos profissionais da educação básica (BRASIL, 2016).

Sendo assim, a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica “[...] disciplina a atuação da Capes, em regime de colaboração com os entes federados, no fomento de programas de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério das redes públicas de educação básica” (GATTI; BARRETTO E ANDRÉ, 2011, p. 53).

### 3.2.1 Os programas de formação inicial de professores

O PARFOR instrumentaliza a Política Nacional de Formação de Professores, instituído pelo Decreto nº 6.755/2009, no governo de Luiz Inácio Lula da Silva. Prevê um regime de colaboração entre União, Estados e Municípios, para a elaboração de um plano estratégico de formação inicial para os professores que atuam nas escolas públicas. É instituído como um Programa de formação emergencial que visa atender os docentes, com prioridade para os que já atuam na rede pública de educação básica (MEC, 2009). O Programa fomenta a oferta de turmas especiais em cursos de Licenciatura, segunda Licenciatura e Formação Pedagógica e objetiva oferecer educação superior, gratuita e de qualidade para professores em exercício na rede pública de educação básica. “O Parfor iniciou em 2009, com 4.273 professores/cursistas, e “encerrou o ano de 2012 com 62.198 professores matriculados em 1.920 turmas especiais ofertadas por 92 IES” (BRZEZINSKI, 2014, p. 130, apud, BRASIL/CAPES/DED, 2013, p. 05)

Todavia, foi criado pela Portaria 883, de 16 de setembro de 2009, o Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação docente, no intuito de regulamentar o PARFOR. No artigo segundo dessa Portaria, estão as atribuições desse Fórum no cumprimento dos objetivos do PARFOR:

Formular e acompanhar a elaboração do planejamento estratégico; diagnosticar e identificar necessidades de formação dos profissionais da educação no Estado; definir ações conjuntas para o acompanhamento e desenvolvimento da formação; propor ações específicas para garantia de permanência e rendimento satisfatório dos professores de educação básica [...]. (BRASIL, 2009)

O Programa de Consolidação das Licenciaturas-Prodocência, criado em 2006, mas lançado apenas pela Capes, em 2008, é um programa que oferece apoio financeiro a projetos institucionais que contribuam para inovar os cursos de formação de professores e aperfeiçoar o processo de ensino e aprendizagem nas avaliações efetuadas nos cursos de licenciaturas. O Prodocência é um programa que está articulado com o PARFOR, PIBID e o Observatório da Educação.

Esse programa objetiva: a) fomentar projetos pedagógicos inovadores, cientificamente avançados e tecnologicamente contemporâneos, para aprimorar a formação dos professores da educação básica; b) estimular projetos de cooperação entre unidades acadêmicas interdisciplinares e intersetoriais que contribuam para elevar a qualidade da formação dos futuros docentes; c) fomentar a integração entre educação superior e a educação básica; d) contribuir para superar deficiências identificadas nas avaliações feitas nos cursos de licenciaturas (BRASIL, 2008).

O programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), criado pelo decreto nº 7.219/2010, tem a finalidade de intensificar e qualificar a iniciação à docência, visando a melhoria da educação básica. Esse programa “concede bolsas, tanto para alunos dos cursos de licenciaturas como para coordenadores e supervisores responsáveis nas IESs pelo desenvolvimento do projeto, com auxílios para despesas a eles vinculadas” (GATTI; BARETTO E ANDRÉ, 2011, p. 129). O programa “No início de 2013, ele contava com a participação de 195 Instituições de Educação Superior, de todo o País, que desenvolvem 288 projetos de iniciação à docência em aproximadamente quatro mil escolas públicas de educação básica” (NACARATO, 2013, p. 8).

O PIBID tem como metas, de acordo com seu artigo terceiro e incisos IV e V, inserir os licenciandos no cotidiano das escolas das redes públicas de ensino, propiciando:

IV- oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem; e IV- incentivar as próprias escolas por meio da mobilização

de seus professores que assumem a função de coformadores dos licenciandos; e contribuir para a melhor articulação entre teoria e prática, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura (BRASIL, 2010).

É importante também destacar outras ações políticas do governo no tocante à formação inicial docente. O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), instituído pelo Decreto nº 6.096/2007, expandiu a oferta no que concerne aos cursos de licenciatura pelas universidades federais. Esse programa conseguiu ampliar em 32% as matrículas em licenciaturas presenciais nas universidades federais, entre os anos de 2007 e 2009 (BRASIL, 2010).

Consoante às políticas brasileiras para a expansão da formação de professores a distância, destaca-se a criação da Universidade Aberta do Brasil – UAB, em 2006, e o Programa Pró-licenciatura (Prolic), criado pela Secretaria de educação a Distância (Seed).

A UAB foi introduzida pelo Decreto nº 5.800/06, que objetivou:

Expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior públicos, a distância, oferecendo, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica, cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores da educação básica (BRASIL/MEC, 2006).

Fazem parte do Sistema UAB as universidades públicas federais, estaduais e municipais e os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Essas instituições, exclusivamente públicas, são responsáveis pela criação dos projetos pedagógicos dos cursos com base nos Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância (2007). O documento tem a intenção de subsidiar “[...] atos legais do poder público no que se refere aos processos específicos de regulação, supervisão e avaliação da modalidade a distância” (BRASIL, 2007, p. 2).

No parágrafo único do artigo primeiro, estão estabelecidos os objetivos do sistema:

I-Oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada a professores da educação básica; II- oferecer cursos superiores para a capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica do Estado, do Distrito Federal e dos Municípios; III-oferecer cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento; IV- ampliar o acesso à educação superior pública; V-reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do País; VI-estabelecer amplo sistema

nacional de educação superior a distância; e VII- fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de educação a distância, bem como a pesquisa em metodologias inovadoras de ensino superior apoiadas em tecnologias de informação e comunicação (BRASIL, 2007).

O documento da UAB “reforça a necessidade da formação de um grande número de professores e, para isso, é imprescindível a união da EaD com as TIC” (MALANCHEN, 2015, p. 145).

Segundo Sousa (2012, p. 133), “A implantação da UAB, especialmente criada para garantir formação de professores da educação básica, é condição imprescindível para melhoria do sistema educacional”. Porém essa autora faz uma ressalva a respeito da expansão da oferta de cursos proporcionados pela criação desse sistema: “[...] de nada adianta a multiplicação das vagas se não construirmos e equiparmos as escolas e ainda, se não valorizarmos a carreira docente, enfim, que todas as providências sejam feitas para atender, adequadamente, às expectativas da sociedade no tocante à Educação Básica” (SOUSA, 2012, p. 133).

Portanto, a criação da UAB no tocante à expansão dos cursos de licenciatura, ou seja, na formação inicial de professores, tornou-se um instrumento capaz de requalificar o professor, “por isso mesmo, seus cursos abrangem: Licenciaturas, Bacharelados, Tecnólogo e Especializações voltados para formação inicial e continuada de professores da rede pública de Educação Básica e para o público em geral interessado (demanda social)” (SOUZA, 2012, p. 134).

Outro programa criado pelo governo federal, além da UAB, é o Pró-licenciatura, que teve sua efetivação pelo MEC e secretarias como, a exemplo, a Secretaria de Educação Especial (SEESP). O Pró-Licenciatura – Prolic foi criado com a justificativa de “dar a formação necessária a um contingente de professores que já atuava no ensino fundamental e médio” (MALANCHEN, 2015, p. 153).

O Prolic, segundo Franco (2006) apud Schlemmer (2013, p. 127), “tem origem nas discussões realizadas por um grupo de trabalho criado pelo MEC para pensar políticas que pudessem modificar o quadro tão grave da educação básica no Brasil[.]” e “[...] a principal característica da formação ofertada pelo Prolic é considerar como primordial a prática do cotidiano da sala de aula do cursista e não a sua formação científica” (MALANCHEN, 2015, p. 154).

O Prolic:

É um programa de formação inicial desenvolvido junto às Instituições de Ensino Superior (IES) públicas, comunitárias ou confessionais e dirigido a professores em exercício nos anos/séries finais do ensino fundamental ou ensino médio dos sistemas públicos de ensino que não tenham a habilidade legal exigida para o exercício da função (Licenciatura). As IES implementarão, em parceria, cursos de licenciatura na modalidade de educação a distância, com duração igual ou superior à mínima exigida para cursos presenciais, de forma que o professor-aluno mantenha suas atividades docentes (BRASIL, 2006, p. 156).

O objetivo do Programa Prolic parte da ação do professor na escola em que exerce a sua função docente, considerando a prática do dia a dia do professor. Esse programa, segundo Malanchen (2015, p. 157), “oferece ao professor-cursista a oportunidade de vivenciar trocas frequentes com seus pares, com pesquisadores e professores de outras instituições”, inclusive as de cunho privado. O Prolic tem:

[...] o intuito de impulsionar mudanças efetivas à melhoria da educação básica, combatendo diretamente a deficiência de qualidade da escolarização, detectada pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica- SAEB-, o Ministério da Educação vem fomentando diversos programas de formação inicial e continuada para professores, em parcerias com os sistemas estaduais e municipais de ensino e instituições de ensino superior (BRASIL, 2005, p. 01).

As políticas e as propostas da SEED, dirigidas para a formação de professores, via EaD, demonstram as complexas conexões da relação das tecnologias com a modalidade a distância e estão sendo apreendidas pelo estreito enfoque economicista e tecnicista (MALANCHEN, 2015).

### 3.3 FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

As políticas de formação inicial de docentes no Brasil são caracterizadas como a primeira preparação de cunho formal, que objetiva a aprendizagem da docência, e, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (MEC,1996), deve ser realizada somente em nível superior. Dessa maneira, “A formação inicial deve fornecer ao futuro professor uma sólida bagagem nos âmbitos científico, cultural, social, pedagógico para o exercício profissional[...]” (VEIGA, 2002, p. 86).

A formação inicial tem uma relevância importante, pois o professor “vem a ter condições de exercer a atividade educativa na escola com as crianças e jovens que aí adentram, como também, as bases de sua profissionalidade e da constituição de

sua profissionalização” (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 89). Essa formação abrange três situações: professores que ainda não têm formação superior (primeira licenciatura); professores já formados, mas que lecionam em área diferente daquela em que se formaram (segunda licenciatura); e bacharéis sem licenciatura, que necessitam de estudos complementares que os habilitem ao exercício do magistério.

A formação inicial é apenas um componente de uma estratégia mais ampla que visa a profissionalização do professor, indispensável para a melhoria da educação básica em nosso país (MELLO, 2000). Concomitante a posição da autora citada acima, sobre a importância da formação inicial, Gatti (2011) argumenta que essa tem:

[...] importância ímpar, uma vez que cria as bases sobre as quais esse profissional vem a ter condições de exercer a atividade educativa na escola com as crianças e os jovens que aí adentram, como também, as bases de sua profissionalidade e da constituição de sua profissionalização (GATTI et. al, 2011, p. 89).

Segundo o Censo da Educação Superior, em 2013 existiam 7.900 cursos de licenciatura na área da educação espalhados pelo país e mais de 200 mil alunos licenciados. Contudo, outro levantamento realizado indica que, dos 392.185 ingressantes em licenciaturas em 2010, apenas 201.001 concluíram ao final de quatro anos.

Dessa maneira, Gatti (2011, p. 89) afirma que “as políticas relativas à formação inicial de docentes no Brasil, no que se refere as instituições formadoras e aos currículos, precisam ser repensadas”. Nesse mesmo sentido, reforça-se a ideia de que o Brasil tem seguido um modelo de formação baseado na concessão de certificados, ao invés de se preocupar e desenvolver políticas mediante objetivos de “conferir uma boa qualificação aos leigos atuantes no sistema educacional e aos futuros professores” (BRZEZINSKI, 2014, p. 231).

Segundo as Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores (2001), a formação inicial tem um papel importante, pois possibilita aos professores a apropriação de conhecimentos e experiências em seu próprio processo de aprendizagem, propiciando um maior desenvolvimento de competências necessárias para atuar no mercado de trabalho.

Em se tratando de como a formação inicial de professores é mencionada nos Planos Nacionais de Educação (2001-2010) e (2014-2024), verifica-se no capítulo

10 do PNE (2001-2010) uma menção maior no que concerne à formação de professores e à valorização do magistério. Destaca-se que a melhoria do ensino é um dos seus pilares centrais e que a valorização do magistério juntamente com a formação de professores só pode ser alcançada através de uma política global de magistério. Essa política deve ser apresentada em três eixos: a) formação profissional inicial; b) as condições de trabalho, salário e carreira; e c) a formação continuada (BRASIL, 2001). Sobre a formação inicial, o documento do PNE determina que é necessário “[...] superar a histórica dicotomia entre teoria e prática e o divórcio entre a formação pedagógica e a formação no campo dos conhecimentos específicos que serão trabalhados em sala de aula” (BRASIL, 2001).

Em suas diretrizes, o documento do PNE aponta para o que concerne à qualificação do pessoal docente. Para isso, deve ocorrer:

A implementação de políticas públicas de formação inicial e continuada dos profissionais da educação é uma condição e um meio para o avanço científico e tecnológico em nossa sociedade, portanto, para o desenvolvimento do país, uma vez que a produção do conhecimento e a criação de novas tecnologias dependem do nível e da qualidade da formação das pessoas (BRASIL, 2001).

É percebido, no referido documento, que há uma atenção especial voltada à formação continuada dos profissionais da educação, tanto por via presencial como pela modalidade a distância, quando o mesmo afirma que “A formação continuada assume particular importância em decorrência do avanço científico tecnológico e de exigência de um nível de conhecimentos sempre mais amplos e profundos na sociedade moderna” (BRASIL, 2001).

Contudo, os cursos de formação inicial de docentes devem estar sendo ofertados de maneira a formar professores capacitados, que reflitam sobre a prática docente. Os programas e políticas implementadas devem estabelecer a avaliação, supervisão e acompanhamento das licenciaturas e demais programas de formação, que devem atender tanto a uma formação básica como a uma formação específica, possibilitando o aprofundamento no conhecimento, que é objeto de trabalho dos educadores (SCHEIBE, 2008).

### 3.3.1 Educação a distância na formação inicial de professores

De acordo com o Censo Escolar 2006, no Brasil há 2.143.430 funções docentes da educação básica com formação superior completa. Desse total, 133.745 (6,2%) está na região norte e 454.700 (21,2%) está na região nordeste; as outras regiões concentram 72,6%, o que reflete as desigualdades regionais já conhecidas em nosso país (BRASIL/MEC/INEP, 2011).

O crescimento do número de cursos e de matrículas na modalidade a distância, dentre os anos de 2002 a 2012, foi de 2.395,65% e 3.650,08%, respectivamente (CABRAL NETO; CASTRO, 2014). Esses autores informam que, “em 2012, havia 7.037.688 alunos matriculados em cursos de graduação[...] desse total, 15,8% estavam matriculados na modalidade a distância” (CABRAL NETO; CASTRO, 2014, p. 280). Isso comprova que a EaD vem se apresentando como uma modalidade educacional de estratégia de expansão da educação superior no Brasil.

Assim, verifica-se que, além de ser uma modalidade de estratégia para ampliar o acesso ao ensino superior, ela se tornou uma alternativa para a formação de educadores a partir da década de 1990, sendo introduzida nas políticas de formação de profissionais da educação pela influência dos organismos internacionais, a exemplo do Banco Mundial, CEPAL/UNESCO, por ser uma forma mais rápida e eficaz para a capacitação dos professores (CASTRO, 2005), além de ser uma modalidade de redução de gastos públicos.

Todavia, as políticas de formação a distância inicial configurada na lógica do neoliberalismo e induzida pelos organismos internacionais são “compartilhadas com as autoridades nacionais, havendo uma confluência de interesses e objetivos no campo político e econômico” (AGUIAR, 2001, p. 38). Sendo assim, as propostas dos organismos internacionais, para a formação de professores, demonstram uma precarização na formação inicial e continuada desses profissionais (MALANCHEN, 2007). Essa autora sinaliza que:

As propostas dos OI para a formação de professores, centradas no aligeiramento da formação, que privilegia a experiência em detrimento da teoria, e no uso das TIC, além da justificativa do baixo custo econômico e democratização no acesso, sinalizam para um esvaziamento da formação inicial e continuada desses profissionais, configurando um quadro no qual se valoriza a certificação em massa e não a qualificação docente (MALANCHEN, 2007, p. 93).

Diante disso, no documento da CEPAL/UNESCO (1995), é enfatizada a importância da educação a distância no processo de profissionalização e valorização dos profissionais da educação. Nesse sentido, o documento afirma que:

A maneira mais rápida e eficaz de melhorar a capacidade profissional dos professores é realizar programas especiais de capacitação docente, de fácil acesso, associados a adequados esquemas de incentivos. Um bom exemplo seria um programa de educação a distância combinando com serviços de assessoria profissional, como parte de um plano de estudos que leve à obtenção de certificado profissional (CEPAL/UNESCO, 1995, p. 295).

O Banco Mundial influencia as políticas de formação docente recomendando um investimento menor na formação inicial e a priorização da capacitação em serviço, no caso da educação a distância, sendo considerada como redutora de custos. Esse organismo afirma não ser significativo o investimento na formação inicial. Dessa maneira, Noronha (2002, p. 114) afirma que “[...] nesse sentido, o Banco está imprimindo uma direção política e ideológica no que se refere à educação geral e à formação docente em especial, a partir do critério economicista”.

A política posta pela LDB afirma que a qualidade da educação básica depende da formação de seus professores. Sendo assim, para se ter uma garantia de acesso ao ensino superior, a “modalidade a distância é considerada uma estratégia significativa que assegura a expansão e a democratização do acesso a esse nível de ensino” (SOUSA, 2012, p. 127).

Diante disso, Silva Júnior (2003, p. 89) afirma que: “As políticas de formação de professores através da educação a distância parecem seguir a mesma racionalidade da matriz teórica, ideológica e política da reforma do Estado e da educação no Brasil”. Esse autor ainda caracteriza a institucionalização da EaD sintetizando-a tanto na reforma do Estado como na reforma da educação.

Não obstante a defesa da EaD na educação superior por parte dos organismos internacionais e da política desenvolvida a partir da Universidade Aberta do Brasil- UAB, especialmente para os cursos de licenciatura, setores educacionais tem apresentado ressalvas. Segundo Souza (2013, p. 11), “Três documentos- Programa Reuni, Relatório da Conae e o projeto de Lei do MEC para o PNE 2011/2020-serviram de base para uma primeira tentativa de estabelecer futuros cenários para a EaD no que se refere à formação de professores”.

A Conferência Nacional de Educação (CONAE, 2010), espaço de ampla discussão sobre a educação brasileira, teve como um dos eixos a formação dos profissionais da educação, restringindo a EaD na formação inicial de professores, sendo admitida em casos excepcionais. Segundo essa Conferência:

A **formação inicial** deverá se dar de forma presencial, inclusive aquelas destinadas aos/às professores/as leigos/as que atuam nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, como aos/às professores/as de educação infantil e anos iniciais do fundamental em exercício, possuidores/as de formação em nível médio. Assim, a formação inicial pode, de forma excepcional, ocorrer na **modalidade de EAD** para os/as profissionais da educação em exercício, onde não existam cursos presenciais, cuja oferta deve ser desenvolvida sob rígida regulamentação, acompanhamento e avaliação. Quanto aos/às profissionais da educação em exercício, sua formação continuada pode, de forma excepcional, ocorrer na modalidade de EAD, nos locais onde não existam cursos presenciais (CONAE, 2010, p. 83, grifos do autor).

Com isso, “a formação a distância passa a se integrar como um ‘mercado’ promissor, tanto em nível nacional quanto internacional” (MALANCHEN, 2015, p. 165, grifo do autor). Todavia, a grande preocupação encontra-se na qualidade da formação ofertada pela EaD. É necessário fazer uma reflexão no que concerne às implicações tanto teóricas quanto práticas das políticas de formação inicial de professores a distância na atualidade, pois “são os saberes práticos que assumem o papel central nas políticas de formação, nas quais a teoria passa a constituir-se em elemento secundário” (SCHEIBE, 2002, p. 3). Para essa autora:

Os grandes projetos que estão sendo articulados para a formação a curto prazo do enorme contingente de professores no país que não têm nível superior não levam em conta uma questão essencial: formação efetiva é algo que leva tempo e não se realiza por certificação sumária. O cenário atual aponta, mais uma vez, portanto, para a continuidade de políticas de desqualificação do profissional de ensino, ao considerar que a formação inicial deste pode ser substituída por treinamento em serviço (SCHEIBE, 2002, p. 02).

A CONAE (2010, p. 88) se posicionou, ainda, pela “[...] substituição dos/das tutores/as por professores/as efetivos/as [...]”. Para Costa e Oliveira, o documento da CONAE 2010:

[...] reconhece que a modalidade EAD pode contribuir para a democratização de novas possibilidades de acesso à formação de professores, proporcionando mais flexibilidade, fortalecendo a autonomia intelectual e o conhecimento das novas tecnologias da informação e comunicação; no entanto, a EAD somente é admitida como política

integrada a ações formativas presenciais que visem à formação continuada de professores (COSTA; OLIVEIRA, 2013, p. 107).

O Documento Final da CONAE (2010) defende a modalidade presencial para a formação de professores, sob o argumento de assegurar a qualidade de formação, bem como a centralidade do papel do professor no processo de ensino e aprendizagem. (COSTA; OLIVEIRA, 2013).

Segundo Gatti (2009), apesar da legislação estabelecida para a formação de professores via modalidade de EaD, vem ocorrendo um crescimento elevado da oferta de cursos em diferentes áreas, oferecidos em diversos polos através de instituições credenciadas. Porém, com o aumento na oferta de cursos via modalidade de EaD, faz-se necessário o aprimoramento dos seus processos avaliativos.

Para Schlemmer (2013, p. 121), “ a EaD utiliza-se das tecnologias da internet para propiciar um amplo conjunto de soluções que objetivam servir de suporte para que a aprendizagem ocorra[...]”. A autora ainda ressalta que essa modalidade educacional “[...] prevê a interação constante entre os sujeitos, as tecnologias e a informação, não havendo uma razão específica para que se imite o que poderia ser realizado numa sala de aula convencional ou pelos meios anteriormente utilizados para o ensino a distância” (SCHLEMMER, 2013, p. 121).

Essa autora ainda contempla a superação de alguns conceitos, ou pré-conceitos, estabelecidos para a formação via EaD, afirmando ser possível, por meio da Web:

[...] a utilização, o armazenamento/a recuperação, a distribuição e o compartilhamento instantâneo da informação; a superação, dos limites de tempo e de espaço; o trabalho no sentido da construção do conhecimento-atividade do sujeito; maior autonomia dos sujeitos no processo de aprendizagem; alto grau de interatividade e de interação-utilização de comunicação síncrona e assíncrona; aprendizagem colaborativa e cooperativa; relacionamento heterárquico; processo de avaliação continuada e formativa, por meio do uso de “portfólio”; possibilidade da tomada de decisão; aumento da tomada de consciência; ampliação da consciência social; e desenvolvimento de uma Inteligência Coletiva (SCHLEMMER, 2013, p. 121-122).

Para Giolo (2008, p. 1211), a formação de professores “deve ser realizada em sala de aula, lócus que condensa a cultura do ensinar e do aprender e é constituído por relações humanas indispensáveis para a prática docente”. No mesmo sentido, Brzezinski (2014, p. 127) afirma que “A oferta desordenada de ensino superior na

modalidade a distância em territórios [...] com boa cobertura de cursos de formação de professores presenciais, revela o equívoco do Estado em relação ao atendimento da população excluída.”. A autora recorda: “A Anfope postula que a formação inicial seja realizada exclusivamente em cursos de licenciatura presencial [...]” (Ibid., p. 132).

Com base nos estudos sobre a formação inicial de professores, compreendo que essa deve ocorrer tanto presencial como a distância. Deve-se ter um olhar mais fiscalizador e avaliativo no que concerne às duas modalidades de ensino. No entanto, apesar de a EaD oportunizar as pessoas, em suas particularidades de acesso, essa modalidade também pode favorecer uma formação aligeirada, em que, na maioria das vezes, pode possuir lacunas que são visualizadas com maior eficácia na modalidade presencial, pois o contato com o professor diretamente ocasiona um cuidado maior às necessidades do estudante. Contudo, tanto na modalidade presencial quanto a distância, deve-se guiar a formação, tendo o conhecimento das necessidades e perfis do alunato.

## **4 A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EAD NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE**

O capítulo propõe discutir sobre o processo de institucionalização da EaD no Brasil e na Universidade Federal do Rio Grande do Norte; analisar o curso de pedagogia a distância na UFRN, a partir do olhar dos professores, tutores e egressos do curso de pedagogia a distância da UFRN no período de 2012 a 2016, no que concerne a formação ofertada pelo curso. O capítulo está organizado, respectivamente, da seguinte maneira: a) Institucionalização da EaD no Brasil e na UFRN; b) O curso de pedagogia a distância na UFRN; e c) Percepção dos coordenadores, professores, tutores e egressos sobre a formação do curso de pedagogia a distância da UFRN (2012-2016).

### **4.1A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EAD NO BRASIL**

A institucionalização da EaD no Brasil foi tema de debate e, desde 1986, quando foi criada uma comissão de especialistas do MEC e do Conselho Federal de educação, a modalidade EaD tornou-se uma alternativa favorável à democratização do acesso à educação no país, sendo uma forma que proporciona a qualidade do ensino (PRETI, 1996).

Fazendo um levantamento sobre a formação inicial de professores via EaD, nas licenciaturas, e notadamente no curso de pedagogia, verifica-se, através dos dados encontrados no Censo da Educação Superior (MEC/INEP), e discutido por Giolo (2008 e 2018), de 2000 a 2015, que ocorreu um aumento substancial da oferta de cursos de licenciaturas, concentrando-se na iniciativa privada. Os cursos ofertados e com matrículas ativas em 2000 eram: Pedagogia, com 1.383 alunos matriculados, e Programa especial de formação pedagógica, com 299 alunos. Em 2001, os cursos com matrículas ativas eram: Curso Normal Superior, com 1.793 alunos; Educação Básica, com 1.011 alunos; Pedagogia, com 2.396 alunos; e Programa especial de formação pedagógica, com 159 alunos. Em 2002, foi introduzido o curso de Administração. A respeito do número de matrículas nos cursos oferecidos via EaD, os dados de 2002 revelam que: no curso de Pedagogia, foram matriculados 21.772 alunos; no Curso Normal Superior: 2.770 alunos; no Magistério das séries iniciais do ensino fundamental: 1.295 alunos; Programa

especial de formação Pedagógica: 798 alunos; Administração: 385; Matemática: 160 alunos; Licenciatura em Biologia: 150; e Ciências (Magistério): 116 alunos. Em 2005, as licenciaturas obtiveram um total de 56.369 matriculados na iniciativa privada e 44.828 na pública. Em 2010, os cursos de licenciatura tiveram 323.257 alunos matriculados na rede privada e 44.828 no setor público de educação. Abaixo, segue a Tabela 1 com os dados referentes ao ano de 2015, no que concerne às licenciaturas ofertadas via EaD em todo o Brasil.

**Tabela 1** – Cursos de licenciatura na modalidade de EAD segundo o número de matrículas

<b>LICENCIATURAS</b>	<b>MATRÍCULAS</b>
Pedagogia	341.887
Língua/literatura	48.377
Educação física	41.416
História	31.547
Matemática	28.567
Biologia	16.185
Geografia	16.103
Filosofia	7.383
Artes Visuais	7.692
Computação	2.242
<b>TOTAL</b>	<b>541.399</b>

**Fonte:** Inep/MEC. Censo da Educação Superior, 2015

Tratando-se da institucionalização da EaD, várias foram as medidas para que essa ocorresse no Brasil. Dentre elas, pode-se destacar a criação da UAB, do Pró-Licenciatura, e a expansão dos polos da UAB. Segundo Freitas (2007, p. 1216), a expansão dos polos tentava equiparar “o problema da formação inicial da juventude egressa do ensino médio, nos cursos de formação de professores, em substituição às atuais licenciaturas e Pedagogia”.

A institucionalização é conceituada como algo que é transformado em instituição. Desse modo, toda institucionalização pressupõe mudanças em vários aspectos da instituição e requer mudanças de valores, crenças, princípios, conceitos, políticas, regras e normas no comportamento dos envolvidos.

Silva (2009, p. 124) conceitua a institucionalização, focando-a como “processo de fixar a aprendizagem que ocorre em indivíduos e grupos dentro dos departamentos de uma organização, incluindo sistemas, estruturas, procedimentos e estratégias”.

No cenário nacional, a institucionalização da EaD nas IES públicas é entendida como:

[...] um processo mediante o qual um conjunto de normas de comportamento que orientam uma atividade social considerada importante, adquire regulamentação jurídica formal. Num sentido mais amplo, institucionalização refere-se a um processo de cristalização de procedimentos, comportamentos, quer tenham ou não importância social relevante (FERREIRA; MILL, 2013, p. 154).

Piña (2008) aponta 30 fatores de institucionalização<sup>14</sup> da EaD em uma organização de ensino, divididos em cinco categorias: planejamento, organização, recursos, pessoal e serviços para os discentes. Esses fatores estão associados aos referenciais de qualidade da educação a distância.

Os referenciais de qualidade para cursos a distância (BRASIL, 2007) é um documento e, apesar de não ser uma lei, apresenta dez referenciais que deverão ser considerados pelas instituições na implementação de cursos a distância. Esse documento foi elaborado a partir de discussão com especialistas, com as universidades e com a sociedade. Tem como objetivo apresentar um conjunto de definições e conceitos de modo a, de um lado, garantir qualidade nos processos de educação a distância e coibir tanto a precarização da educação superior, verificada em alguns modelos de oferta de EaD, como a sua oferta indiscriminada e sem garantias das condições básicas para o desenvolvimento de cursos com qualidade (BRASIL, 2007). O documento teve uma primeira versão em 2003, sendo atualizado em 2007. Está de acordo com as determinações da LDB (1996) e com os decretos nº 5.622/2005 e o decreto nº 5.773/2006 e das Portarias Normativas nºs 1 e 2, de 10 de janeiro de 2007.

A institucionalização da EaD, na compreensão de Moraes; Nascimento; Rêgo (2015), tem apresentado o desafio de pensar como se efetiva esse processo no

---

<sup>14</sup> Os fatores de institucionalização são as dimensões indispensáveis para um processo de institucionalização dentro uma universidade ou instituição de ensino superior. Ver: FERREIRA; MILL (2013).

interior das IES públicas. Deste modo, os autores ainda afirmam que esse desafio também é reforçado porque:

O financiamento ocorre de forma descentralizada, com parâmetros que forjam um modelo pedagógico igual para todas as IES, não contemplando as especificidades regionais, e não há uma política de instrumentalização das próprias instituições, principalmente, no tocante que se refere a gestão de pessoas (docentes e técnico-administrativos) e infraestrutura (laboratórios e equipamentos) (MORAIS; NASCIMENTO; RÊGO, 2015, p. 161).

Ferreira e Mill (2013, p. 158) apresentam cinco elementos como dimensões que constituem o processo de institucionalização aplicáveis à modalidade de EaD: Políticos e Filosóficos (Planejamento); Organização; Infraestrutura; Pessoal; Políticas Discentes (Serviço ao Estudante).

1. **Políticos e Filosóficos (Planejamento):** estão associadas à vocação institucional para oferta de cursos superiores na modalidade, perspectivas de longo prazo e sustentáveis para adoção de políticas e procedimentos em EaD e fortalecimento da estrutura acadêmica colegiada.
2. **Organização:** capacidade em promover a articulação entre os cursos presenciais/à distância através do fortalecimento integrado entre as unidades acadêmicas e gestoras.
3. **Infraestrutura:** garantias de recursos físicos tecnológicos necessários à estruturação da gestão técnico-pedagógica e administrativa.
4. **Pessoal:** garantias à formação e qualificação de quadros necessários à condução de políticas de oferta dos cursos.
5. **Políticas Discentes (Serviços ao Estudante):** garantias de participação plena do corpo discente vinculado aos cursos EaD nas políticas universitárias, no acesso aos suportes acadêmicos e pedagógicos e auxílios destinados a eles. (FERREIRA; MILL, 2013, p. 158, grifos do autor)

Através desses elementos, tem-se a condução do processo de consolidação institucional da EaD nas instituições de ensino superior. No item a seguir, apresenta-se um detalhamento desses fatores, especificamente na Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

#### 4.2A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EAD NA UFRN

A UFRN, com a expansão da EaD no Brasil, vem ofertando cursos de graduação e pós-graduação e tem desenvolvido iniciativas visando à consolidação dessa modalidade em nível de instituição (MORAIS; NASCIMENTO; RÊGO, 2015).

Uma pesquisa realizada na UFRN por Moraes, Nascimento e Rêgo (2015) identifica as ações desenvolvidas no esforço de consolidar a modalidade a distância,

estando elas organizadas em quatro eixos temáticos, associadas aos fatores de institucionalização destacados por Ferreira e Mill (2013) e Ferreira e Carneiro (2013) e sintetizadas por Nascimento (2014), conforme mostra o quadro abaixo:

**Quadro 1** - Correlação dos eixos temáticos da pesquisa realizada na UFRN com os fatores de institucionalização da EaD identificados por Ferreira, Mill; Carneiro e Mill (2013).

<b>FATORES DE INSTITUCIONALIZAÇÃO</b>	<b>EIXOS TEMÁTICOS</b>
Planejamento Organização	Aspectos organizacionais
Infraestrutura	Recursos tecnológicos e logísticos
Pessoal	Trabalho docente
Políticas discentes (serviços ao estudante)	Formação discente

**Fonte:** MORAIS; NASCIMENTO; RÊGO, 2015. Elaborado pela autora.

A UFRN, no que refere aos aspectos organizacionais, vinha adotando as seguintes ações:

- Inclusão da modalidade a distância no Plano de Desenvolvimento Institucional da instituição (PDI), em vigor entre 1999-2008, estabelecendo diretrizes internas para a sua inserção em cursos e programas educacionais e mantido no PDI em vigor como programa estruturante da gestão (2010-2019);
- Elaboração e submissão de propostas pedagógicas para oferta de cursos superiores de graduação/pós-graduação/aperfeiçoamento e extensão, empregando o uso combinado de recursos tecnológicos digitais de informação e comunicação;
- Normatização dos fluxos das ações de extensão que envolvem a modalidade a distância, por meio de análise quanto à viabilidade técnica e tecnológica para a respectiva execução;
- Inserção, a partir de 2010, dos coordenadores dos cursos de graduação na modalidade a distância nos colegiados consultivos e deliberativos da IES;
- Reforma do regimento da reitoria da instituição em 2011, registrando e reconfigurando a finalidade da Secretaria de Educação a Distância, suas competências e estrutura de funcionamento (MORAIS; NASCIMENTO; RÊGO, 2015, p. 169).

Sobre as ações referentes aos **recursos tecnológicos e logísticos/infraestrutura**, a UFRN promoveu:

- A criação em 2003 uma Secretaria de Educação a Distância, com status de Pró-reitoria, para se responsabilizar pela articulação e pelo fomento de programas e políticas, em nível institucional, das ações de educação a distância, bem como por suporte e assessoria a essas ações;
- O desenvolvimento de aplicações do sistema acadêmico da IES, visando à unificação de procedimentos acadêmicos para os estudantes ingressos, independentemente da modalidade, integrando as informações;
- A inauguração da Secretaria de Educação a Distância em sede própria em 2010, dotada com infraestrutura para atender ao crescimento da demanda de ações em EaD;
- O aperfeiçoamento do ambiente virtual de aprendizagem, agregando funcionalidades que reforcem a interação dos estudantes com os demais agentes integrantes da EaD na instituição (MORAIS; NASCIMENTO; RÊGO, 2015, p. 169).

Com relação às ações relacionadas à **dimensão política de pessoal/trabalho docente envolvido na EaD**, para vários cursos, a UFRN adotou as seguintes linhas de ação:

- Viabilização da contratação de 26 (vinte e seis) docentes para o quadro efetivo da IES entre 2007 e 2010, para atuação prioritária nos cursos e programas em EaD aderidos pela UFRN, nas diversas áreas do conhecimento;
- Contratação de profissionais técnico-administrativos para atuação especializada na elaboração e produção de materiais didáticos, suporte e desenvolvimento de aplicações digitais e de apoio logístico-administrativo;
- Regulamentação interna, por meio de resolução do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, no ano de 2010, do esforço docente que atua em EaD, reconhecendo e equiparando as atividades desenvolvidas por estes aos docentes que atuam na modalidade presencial;
- Relotação, em 2011, do corpo docente em EaD nos centros/departamentos acadêmicos, propiciando a abertura de um canal de diálogo entre as diversas instâncias da UFRN para discussões sobre a dinâmica funcional da EaD, suas especificidades e abrangência no fluxo de decisões (MORAIS; NASCIMENTO; RÊGO, 2015, p. 170).

Em referência às ações relacionadas à **formação discente/políticas discentes (serviços aos estudantes) ingressos na EaD**, percebe-se que a UFRN estabeleceu:

- A revisão entre 2011-2012 do regulamento institucional dos cursos de graduação para contemplar a modalidade à distância e suas especificidades acadêmicas;
- A inclusão dos estudantes dos cursos superiores na modalidade a distância nos colégios eleitorais para consulta à comunidade acadêmica para escolha dos dirigentes institucionais (MORAIS; NASCIMENTO; RÊGO, 2015, p. 171)

#### 4.2.1 EaD na UFRN e a formação docente

A EaD é uma modalidade recomendada pelos organismos multilaterais, cuja orientação é a de que os Estados invistam na educação, especificamente na educação básica, em detrimento da educação superior, que vem passando por um processo de enxugamento e de privatização. Nessa perspectiva, a adoção da EaD é concebida como uma forma de formação em larga escala com custo reduzido, embora a sua implantação requeira, na etapa inicial, maiores investimentos no que se refere aos aspectos tecnológicos de informação e comunicação.

Questionado sobre a adoção da EaD pela UFRN, o Tutor C, argumenta que, como uma instituição inserida em um contexto de mudanças, acompanha as transformações advindas da globalização.

[...] por isso, ela passa a adotar a EaD. Não foi uma simples iniciativa própria, autônoma da instituição, era uma política dada e era uma oportunidade que a instituição tinha de ofertar ensino nessa nova modalidade e receber recursos para poder se estruturar nesse sentido (TUTOR C, 2017).

Compreende-se, na fala do Tutor C, que a UFRN passou a seguir a EaD por ser uma tendência global, além de ter criado normas específicas para essa modalidade no ensino superior no conjunto de leis brasileira, a exemplo da LDB de 1996 e os decretos decorrentes dessa.

Já na perspectiva da Tutora A, a UFRN adotou a modalidade de educação a distância, porque: “[...] é uma possibilidade de se ampliar as oportunidades de acesso ao ensino superior e a formação de professores. Além de ser uma proposta do governo federal da época para expandir o ensino superior”.

Quando perguntado sobre a adoção da modalidade a distância como uma estratégia de formação de professores pela UFRN, o Professor/Coordenador B, que também é coordenador do curso de pedagogia a distância, afirmou que a UFRN aderiu à modalidade de EaD por uma questão de expansão das universidades.

Houve uma política governamental de expansão das universidades federais. A UFRN se alinhou com o MEC e com o governo federal e se dispôs a ampliar a universidade. Então, no primeiro momento, a ampliação se notabilizou na expansão do número de vagas presenciais. Quase que imediatamente, praticamente junto, ela passou a oferecer alguns cursos de educação a distância. Se eu não estou enganado, começou com o curso de Administração e, logo em seguida, começou-se a oferecer as licenciaturas. Então, as universidades, visando a expandir, a levar para outros lugares onde não haviam universidades presenciais os cursos de licenciatura, então ela criou a SEDIS e começou a propagar as licenciaturas por meio do curso

de educação a distância (PROFESSOR B/ EQUIPE DE COORDENAÇÃO C 2, 2017).

O Professor/Equipe de Coordenação C 2, afirma que a UFRN estendia polos de EaD em outros estados. Isso não acontece apenas no Rio Grande do Norte: polos são estabelecidos nos Estados do Nordeste em geral, como em Alagoas, Pernambuco, Paraíba, Sergipe e Ceará.

É evidente que a EaD vem como uma forma de ampliação do acesso das pessoas à educação superior, a exemplo dos professores da educação básica que ainda não possuem tal formação e das pessoas que moram em localidade distantes, que não têm polos de educação superior. Perguntada sobre a escolha de realizar um curso a distância, a Tutora D afirma que a EaD:

[...] vem como uma solução às falhas de formação de lugares mais distantes, de pessoas que não têm acesso ao espaço, porque trabalham o dia todo, já que estão inseridas no mercado de trabalho e não têm condições de estarem presentes na sala de aula. Há um interesse, na minha percepção, que a EaD vem como uma concepção pensada em alguns aspectos, como: interesses políticos em cumprir com demandas internacionais de formação, em atender uma população que não tem acesso à educação superior e que precisa ser formada por estarem em diretrizes internacionais de formação. No caso, nós de pedagogia, na EaD, trabalhamos com professores e, para boa parte desses professores, não é a primeira formação deles, já é a segunda, ou seja, ele já está na sala de aula e tem muito tempo de experiência e não deu conta de fazer uma formação em nível superior de pedagogia. Muitas já têm formações em outras licenciaturas e querem fazer pedagogia porque se interessam pelo curso, têm formação em história, matemática e geografia, mas acabam tendo uma necessidade (TUTORA D, 2017).

Na opinião da Equipe de Coordenação (C 1) do curso, que atualmente, e na época, atuava, e atua, como professora, a EaD foi adotada para a formação inicial de professores dentro de dois contextos: antes e depois da criação da UAB. Antes, tinha-se o Pró-Licenciatura e, com o surgimento da UAB, o uso da modalidade de EaD foi bem mais ampliada para a formação de professores na perspectiva da formação continuada. Já existiam outros cursos que a UFRN ofertava que eram direcionados para a área de formação de professores como Biologia, Química, Física e Matemática. A Equipe ainda afirma que a adoção também se deu através da demanda de pessoas que, por questões pessoais, não poderiam realizar um curso presencial. No entanto, chama a atenção para a importância da disciplina que o aluno deve ter durante o curso.

O curso a distância abre caminhos e possibilidades para justamente essas pessoas, que, de repente, por questões de compromisso de trabalho, (não podem fazer um curso de ensino presencial). Gostaria de frisar: de repente você não tem o tempo para estar de segunda a sexta, de sete às dez da noite no espaço, então você deve ter maior disciplina sobre seu tempo e manter essa rotina. E muita gente que pensa que EaD é moleza entra nessa lógica: que vai fazer no seu tempo. Mas se você não fizer uma rotina, você não se disciplina. Então muita gente acaba entrando e (tem dificuldades) por diversos motivos, particularmente (por) essa questão de (ter de) conciliar o seu tempo (em) atividades secundárias. Como é uma IES que presa pela qualidade, o que muda é a modalidade, mas o curso é o mesmo tempo (de um curso presencial), não é curso de final de semana. Os professores são os professores do quadro. Por se tratar de um programa, então a gente sabe que tem por vez essa descontinuidade, diferente do curso presencial, que está dentro daquela continuidade, porque está previsto dentro da dotação orçamentária da UFRN e o curso a distância não (PROFESSORA A/ EQUIPE DE COORDENAÇÃO C 1, 2017).

#### 4.30 CURSO DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA DA UFRN

O curso de Licenciatura em Pedagogia a distância da UFRN tem uma carga horária total de 3.200 horas instituída pela (Resolução CNE/CP nº 01/2006). Essa carga horária deve ser cumprida em um período de quatro anos, distribuídas em oito semestres, de acordo com uma estrutura curricular que articula atividades teóricas e práticas, carga horária idêntica ao do curso na modalidade presencial. Além dessa carga horária, o curso, por meio da Resolução nº 01/2008/SEDIS-UFRN, estabelece uma carga horária de 200 horas para serem cumpridas em Atividades Acadêmico-Científico-Culturais – AACC.

O curso apresenta componentes curriculares e quadro docente, ofertados a cada semestre (período). O quadro 2, a seguir, apresenta a estrutura curricular do curso.

**Quadro 2** – Componentes Curriculares do Curso de Pedagogia a distância da UFRN.

<b>COMPONENTES CURRICULARES</b>	<b>CH</b>
EDE0001- Educação e Realidade	60
EDE0003- Fundamentos da Educação	60
DHG0023- Leitura, Interpretação e Produção de Textos	75
EDE1001- Introdução a Educação a Distância	60

EDE0005- Psicologia da Educação	60
EDE0004- Didática	60
DHG0427- Educação e Tecnologia	60
EDE1002- Educação Inclusiva	90
EDE1003- Gestão e Organização Escolar	90
EDE1004- Política e Organização da Educação Básica no Brasil	90
EDE1005- Psicologia da Educação II	90
EDE1006- Alfabetização e Letramento	90
EDE1007- Introdução aos estudos da Linguagem	60
EDE1008- Teorias e Práticas Curriculares	90
EDE1009- Profissão Docente	60
EDE1010- Educação Física Infantil	60
EDE1011- Fundamentos da Educação Infantil	90
EDE1012- Teorias e métodos de educação	90
EDE1013- Estágio Supervisionado I-Organização e Gestão dos Processos educacionais	100
EDE1014- Teoria e Práticas da literatura	60
EDE1015- Ensino de Artes na Escola	60
EDE1016- Seminário I	90
EDE1017- Ensino de Língua Portuguesa I	60
EDE1018- Pesquisa educacional	90
EDE1019- Ensino de Língua Portuguesa II	90
EDE1020- Ensino da Matemática I	90
EDE1021- Ensino das Ciências Sociais na Educação Infantil	90

EDE1022- Libras	60
EDE1024- Ensino da Matemática II	90
EDE1025- Ensino de Ciências Naturais II	90
EDE1026- Ensino da História para os anos iniciais do ensino fundamental I	90
EDE1027- Ensino de Geografia	90
EDE1028- Estágio Supervisionado na Educação Infantil II	100
EDE1029- Seminário II	60
EDE1030- Educação de Jovens e Adultos	60
EDE1031- Seminário III	60
EDE1032- Estágio Supervisionado III	100
EDE1033- Trabalho de Conclusão de Curso	60

**Fonte:** Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia a distância da UFRN. Disponível em: <<http://www.sedis.ufrn.br/index.php/cursos/cursos-oferecidos/pos-graduacao-2/licenciatura/pedagogia>>. Acesso em: 12 de jun. 2017. Elaborado pela autora.

Abaixo, o quadro 3 apresenta os docentes que atuam no curso de pedagogia em polos de EaD da UFRN.

**Quadro 3 – Docentes<sup>15</sup> do curso de pedagogia a distância da UFRN**

<b>DOCENTES</b>
Adir Luiz Ferreira
Flávio Boleiz Júnior
Célia Maria de Araújo
Gianka Salustiano Bezerril de Bastos Gomes
Jéssica do Carmo Alves de Andrade

<sup>15</sup> Os docentes citados no quadro 2 atuam em alguns polos de EaD da UFRN, como: Currais Novos, Nova Cruz, Marcelino Vieira, Lajes, Caicó, Natal, Macau, Caraúbas, Parnamirim e São Gonçalo. No total, são onze polos distribuídos. São Professores efetivos e substitutos.

Jacyene Melo de Oliveira
Rossana Kess Brito de Souza Pinheiro
Kilza Fernanda Moreira Viveiros
Maria Cristina Leandro de Paiva
Mariangela Momo
Débora Maria do Nascimento
Denise Maria de Carvalho Lopes
Soraneide Soares Dantas
Ana Santana Souza
Alessandra Cardozo de Freitas
Marta Maria Castanho Almeida Pernambuco
Odenise Maria Bezerra
Raimundo Nonato Júnior

**Fonte:** Secretaria do curso de Pedagogia a distância da UFRN - Centro de Educação-UFRN. Elaborado pela autora.

Compreende-se, a partir das entrevistas e questionários aplicados, que a estrutura do curso apresenta elementos essenciais, desde a implementação e conseqüentemente do seu desenvolvimento. Os sujeitos da pesquisa destacaram os seguintes elementos sobre a estrutura do curso em estudo: a) A concepção de educação a distância como uma modalidade que, apesar das suas limitações, é uma forma de oportunidade de uma formação, principalmente para aqueles que não podem realizar uma formação via modalidade presencial; b) A plataforma que veicula o curso é o Moodle, que, durante o curso, sofreu algumas modificações; c) Para a implementação do curso, ocorreu certas resistências, visto que existiam descrenças sobre o potencial da EaD na condução da formação; d) O curso é constituído por uma coordenação e vice-coordenação, cedidas pela Secretaria de Educação a distância da UFRN-SEDIS, funcionando uma secretaria de pedagogia a distância no Centro de Educação da UFRN; e) O curso funciona com professores do curso de pedagogia da modalidade presencial e com auxílio de tutoria (presencial e

a distância); f) O curso possui um elevado prestígio no interior do Estado; g) O currículo do curso não deixa a desejar, sendo até mais amplo que o de pedagogia presencial; g) O material didático precisa melhorar, porém, com as metodologias de professores e tutores e com vídeos aulas e materiais sugeridos pelos professores, vem gerando resultados positivos; h) Existem muitas limitações, principalmente no que diz respeito à distância física.

O curso é norteado pelas diretrizes curriculares específicas para a formação do curso pedagogia a distância da UFRN. Na visão da Vice-coordenadora/professora, essas diretrizes são as mesmas diretrizes curriculares de pedagogia presencial aprovada em 2006 pela Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Ela afirma que as disciplinas focalizam a atuação do professor na etapa da educação infantil. No artigo segundo, a resolução estabelece que:

Art. 2º As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2016).

Com isso, ao ser questionado sobre quais as Diretrizes, especialmente para o curso de pedagogia a distância, o Professor/coordenador B, respondeu que as Diretrizes “para o curso de pedagogia, foi, de fato, a política de formação inicial de professores” (PROFESSOR B/EQUIPE DE COORDENAÇÃO C 2, 2017).

Sobre o Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia a distância, esse foi concebido pela equipe de coordenadores e professores do curso. Isso vem contribuindo para o núcleo docente estrutural do curso. O curso de pedagogia a distância tem como objetivo geral habilitar professores, por meio do curso superior, para o exercício da docência em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental e para atividades de coordenação e assessoramento pedagógico em escolas, instituições do sistema educacional e projetos educativos em espaços não escolares (SEDIS, 2017). Além do objetivo geral, o documento apresenta os objetivos específicos desse curso:

Oportunizar referenciais teóricos básicos, essenciais a instrumentalização do docente para atuar, de forma criativa, em situações de educação formal e não formal, na educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental e em atividades de gestão do trabalho pedagógico; propiciar uma formação

teórico-prática que contemple conhecimentos entre as instituições educativas, como organizações complexas, e o fazer docente; oportunizar o desenvolvimento de habilidades teórico-metodológicas e pedagógicas para organizar a prática docente e a gestão do trabalho pedagógico na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental; promover uma formação para a docência como ação educativa e processo metódico e intencional na educação infantil, ensino fundamental e em cursos de formação do profissional da educação; garantir a articulação entre os conhecimentos dos campos da docência, da gestão educacional e da coordenação pedagógica, contribuindo para a elaboração, implantação, acompanhamento e avaliação de projetos e programas educacionais; possibilitar o ensino, extensão e a pesquisa articulados às demandas sociais (UFRN, PPP, 2010, p. 13).

O curso, de 2012 até 2017, teve abertura para três turmas. A primeira turma do curso de pedagogia a distância da UFRN teve 600 alunos inscritos em 11 polos; a segunda turma foi formada em 2014, com 306 inscritos, e a terceira turma, com entrada no segundo semestre de 2017, com 150 alunos em quatro polos (PROFESSOR A/EQUIPE DE COORDENAÇÃO C 1, 2017).

#### 4.3.1 O Curso de Pedagogia a distância na UFRN: o olhar dos coordenadores e professores do curso em debate

O curso de pedagogia a distância da UFRN foi criado para estar dentro do contexto da necessidade da expansão da formação inicial de professores, conforme demonstra os dados do RN. A carência de formação inicial de professores, a inclusão da etapa da educação infantil no FUNDEB, a obrigatoriedade do atendimento de crianças a partir dos quatro anos de idade e a expansão do ensino fundamental de oito para nove anos foram fatores primordiais para a implementação e oferta do curso de pedagogia a distância na UFRN.

Os municípios não tinham pedagogos qualificados para atuar na educação infantil. A primeira oferta do curso de pedagogia a distância na UFRN foi em 2012, com 11 polos e 598 alunos, mas se tinha demanda para 1.000 alunos. O índice de evasão (foi) mais baixo do que o nacional: mais de 18% em termos de curso. (PROFESSORA/COORDENADORA A, 2017)

A UFRN muito antes da implementação do curso de pedagogia a distância já atendia outras graduações e licenciaturas via modalidade de EaD. No entanto, “A UFRN já tinha um ‘know-how’ em relação ao curso de pedagogia, tanto no Ceres

como em Natal, e já tinha outras experiências com o curso de pedagogia como o Probásica <sup>16</sup>” (PROFESSORA A/ EQUIPE DE COORDENAÇÃO C 1, 2017).

Quando questionado sobre a implementação do curso de pedagogia a distância na UFRN, um dos entrevistados, a exemplo do Professor B/Equipe de Coordenação C 2, argumenta que a universidade exige, “um meio muito universitário, muito complexo e muito dissimulado”. Compreende-se, por meio da fala desse sujeito da pesquisa, que o curso passou por resistências e descrenças por ser viabilizado pela EaD, pois a modalidade a distância não era compreendida por alguns professores como uma educação que pudesse ampliar qualificadamente a formação inicial de professores. Ela era vista com mais sucesso na formação continuada. Porém, na implementação, teve-se iniciativa de alguns membros. Mas alguns docentes se recusam a lançar mão dessa formação.

As pessoas, às vezes, estão a favor de algo e não se manifestam e estão contra e não se manifestam também. Então, durante todo o processo de preparação do curso de pedagogia, não houve resistência, houve até que grande iniciativa por parte da direção do departamento de Educação, que, na época, não era ainda o Centro de educação dos colegas de pedagogia e da própria universidade. Mas o que pudemos perceber é que, na medida em que se foi efetivando o curso, quando o curso passa a virar realidade, vários professores simplesmente se recusavam a trabalhar no curso de pedagogia a distância, porque, segundo a palavra desses professores, eles não tinham perfil, eles não tinham uma formação mínima na área da informática, das tecnologias da informação, para poder participar desse curso. E sempre tinham uma desculpa, que a gente vai percebendo no decorrer do tempo, que há uma resistência com relação à EaD. Alguns professores, inclusive, até hoje diretamente dizem que não acreditam na EaD e não querem trabalhar nesse curso (PROFESSOR B /EQUIPE DE COORDENAÇÃO C 2, 2017).

Um dos grandes desafios apresentados no curso foi a falta de docentes. A Professora A/ Equipe de coordenação C 1, relata a inexistência, de início, do quadro docente para o desenvolvimento do curso. Nesse sentido, faz a seguinte declaração:

Foi compreendido que os docentes que atuam no presencial deveriam atuar no curso a distância. Foi e é um dos grandes problemas que o curso enfrenta. Por quê? Porque, desde o início, compreender que o curso é do Centro de Educação e que o curso começou em 2012, mas, até hoje, quando na discussão da oferta, ainda temos discussões em relação a oferta paralela e a oferta do presencial. (PROFESSORA A / EQUIPE DE COORDENAÇÃO C 1, 2017)

<sup>16</sup> O probásica foi um Programa que objetiva a qualificação dos professores para atender a educação básica, sendo um curso presencial. Ver: TAVARES; FRANÇA, 2006, p. 106 a 134.

Evidencia-se que, com a institucionalização da EaD, a carga horária do curso passou a ser contada durante a realização da EaD, podendo o professor equiparar a carga horária da EaD e do presencial. Atualmente, já existe uma regulamentação legal para essa finalidade.

A Professora A/Equipe de Coordenação C 1, Coordenadora A demonstrou um grande conhecimento no que se refere ao curso. Ela reforça a questão do quadro docente e afirma que:

Quando a gente diz que não tem um quadro docente, nós tivemos alguns professores, poucos professores, que fizeram concurso. No caso de concurso específico para pedagogia, nós tivemos no Centro de educação três professores. Mas nós tivemos outros professores que vieram, porque inicialmente fomos lotados na SEDIS. Depois, os professores foram distribuídos nos departamentos de origem, em relação com a sua formação, e, para o CE, vieram sete professores. Então, apesar de não ter um quadro docente, nós temos sete professores que vieram, no que a gente chama de vagas específicas para a EaD (PROFESSORA A /EQUIPE DE COORDENAÇÃO C 1, 2017).

Em compreensão sobre o quadro docente no referido curso, o membro da Equipe de Coordenação C 1 se questiona se os sete professores que compunham o quadro de docentes do curso dariam conta da demanda de alunos e novas turmas que fossem surgindo. Ela relata que isso é uma questão a se pesquisar.

Todavia, o professor B/Equipe de coordenação C 2, enfatizou sobre como a coordenação do curso fazia para preencher o quadro docente, mesmo que não fossem professores efetivos. Ele relata que, até o ano de 2015, contratavam-se professores temporários, especificamente para atuarem como professores de EaD. Ele explica esse processo:

[...] lançava-se o edital para professores temporários, que não seriam professores funcionários da Universidade, mas ligados ao programa da Universidade Aberta do Brasil-UAB, que é ligada ao MEC. Esses professores passavam por um processo de seleção, assumiam, quando aprovados, uma determinada disciplina, e, para oferecer uma disciplina, ao invés de salário, recebiam uma bolsa como ajuda de custos para oferecer essa disciplina do curso (PROFESSOR B/ EQUIPE DE COORDENAÇÃO C 2, 2017).

O atendimento da demanda de alunos do curso nos polos é evidente no início do programa EaD. Porém, no segundo momento, “vários professores que são professores da UFRN e do CE passam a assumir disciplina do curso” (PROFESSOR B/EQUIPE DE COORDENAÇÃO C 2, 2017).

Um outro aspecto importante destacado pela Professora/Coordenadora A, é a falta de conhecimento sobre a modalidade de EaD. Ela afirma que “o desconhecimento em relação à EaD pode fazer com que o curso se torne uma instrução programada onde coloca atividade, não responde e faz-se a prova” (PROFESSORA A/EQUIPE DE COORDENAÇÃO C 1, 2017).

Sobre o curso, a Professora/coordenadora A menciona que a perspectiva defendida por ela é interativa do ambiente virtual, onde o aluno é sujeito ativo e os professores pensam sobre como trabalhar na EaD. Segundo ela, os professores se veem nessa modalidade porque “[...] ali, apesar de ter uma separação física, são pessoas, são seres humanos. Eles estão no outro lado da máquina. Compreender essa dimensão é que é o difícil, compreender essa dimensão na perspectiva da qualidade da formação é muito complicado” (EQUIPE DE COORDENAÇÃO C 1, 2017).

#### 4.3.2 A concepção de educação a distância na percepção dos professores, coordenadores, tutores e egressos

Historicamente, a modalidade EaD passou por processos de transformação desde o seu surgimento, perpassando as normativas desde a década de 1990. Porém, vem sendo “conduzida no Brasil com base em duas tendências de ensino-aprendizagem: a construtivista e a behaviorista” (ARAÚJO, 2014, p. 185). A primeira tendência, o construtivismo, está posto nos estudos de Jean Piaget (1976) como forma de aprendizagem baseada na mediação e autonomia do sujeito. A segunda tendência está nos estudos de Skinner (1973 e 2003), que estuda o comportamento humano das aprendizagens caracterizadas pelo estímulo, reforço e resposta.

Nos dias atuais, as concepções de EaD, dentro dessas duas tendências, ainda estão postuladas no curso de EaD. Compreende-se que a EaD, além de ser uma modalidade de crescimento em todo o Brasil, requer que o aluno esteja atento ao modelo de cursos ofertados, levando em consideração os aspectos pedagógicos, que devem se sobrepor aos aspectos econômicos/financeiros.

Dessa maneira, os sujeitos da pesquisa foram questionados sobre a concepção de EaD nas suas perspectivas de formação. Pois compreende-se que os participantes que adentram nessa modalidade devem entender a dinâmica da modalidade EaD para, conseqüentemente, acompanhar o desenvolvimento do curso,

sendo essa modalidade estudada e aprofundada na disciplina ofertada durante o curso.

Na concepção dos egressos<sup>17</sup>, a educação a distância é entendida como:

Uma forma de ensinar e aprender através de uma interação síncrona e assíncrona, no qual os sujeitos envolvidos, ao assumirem suas posturas nos ambientes virtuais e presenciais, contribuem para um processo formativo. (EGRESSO A)

É uma modalidade de educação na qual a distância espacial e temporal entre educadores e educandos é superada pelo uso adequado das tecnologias, pelo uso de metodologias ativas e interativas no processo ensino-aprendizagem e, principalmente, pelo comprometimento dos sujeitos envolvidos. A educação a distância não é menor nem maior que a educação presencial, apresentando vantagens e falhas que precisam ser superadas como toda e qualquer modalidade de educação. Desse modo, a permanência e êxito do estudante nela inserido depende diretamente dele mesmo, dos demais sujeitos do processo educativo e da estrutura organizacional e acadêmica do curso. (EGRESSO B)

É uma modalidade educacional, flexível e que permite a autonomia do estudante em formação. (EGRESSO C)

Compreendo a educação a distância como uma possibilidade de chegar mais perto da realidade de algumas pessoas que desejam fazer uma graduação e, por diversos motivos, não podem frequentar a modalidade presencial, que é a mais comum em todas as instituições universitárias. (EGRESSO D)

Não obstante a concepção de qualidade, ainda é a concepção de oportunidade que o meu olhar deita-se com mais atenção. (EGRESSO E)

É uma excelente modalidade de ensino, que certamente irá contribuir para a formação dos alunos que não tem condições de frequentar um curso superior presencial. Porque, nesta modalidade, o aluno tem o tempo a seu favor e, neste sentido, (tem como) escolher o melhor horário para o seu estudo e para a construção das suas atividades. (EGRESSO G)

O Egresso A observa a EaD como uma modalidade de comunicação onde os sujeitos são responsáveis pela formação almejada. Apesar de não ter explicado claramente como se procede essa comunicação, entende-se que cada participante na EaD tem um papel contribuinte para o desenvolvimento do curso em um ambiente virtual. Para o Egresso B, a EaD é uma superadora da distância entre os sujeitos envolvidos. Por mais que se tenha uma separação física, essa consegue, através das tecnologias e outros fatores, quebrar as barreiras da distância entre o espaço e tempo no processo de aprendizagem. Pontua a importância do estudante em se manter no curso em EaD.

A flexibilidade da EaD é um aspecto positivo destacado pelo Egresso C. Para ele, a EaD permite a autonomia dos sujeitos. Apesar de não ter explicado esse termo com maior precisão, compreende-se que a flexibilidade protagoniza o aluno

---

<sup>17</sup> O Egresso F não conceituou a educação a distância.

para a necessidade em envolver-se com disciplina ministrando seus próprios horários. Sobre essa autonomia oferecida pela EaD, Arcúrio (2008) destaca que o que o estudante de um curso de EaD precisa para alcançar essa autonomia.

Um aprendiz autônomo no universo da EaD deve saber utilizar, de certa forma, os recursos tecnológicos que a modalidade disponibiliza, adequando as diversas necessidades individuais de acordo com a flexibilidade de horário para o estudo, atendimento personalizado, inovação das metodologias de ensino, aperfeiçoamento e novas oportunidades de avaliação da aprendizagem, sem manchar suas normatizações legais, assim como o grande crescimento de um relacionamento interpessoal (ARCÚRIO, 2008, p. 02).

O Egresso D conceitua a EaD como uma modalidade que adentra no meio social e possibilidades dos sujeitos. Ela proporciona a formação daquelas pessoas que, por algum motivo, não conseguem realizar uma formação presencial. Com esse pensamento, entende-se que a EaD é uma forma de democratização do acesso, para aquelas pessoas que residem distante.

Especificamente nesse estudo, verificou-se que os discentes são pessoas que trabalham e estudam e, por não terem condições de estarem numa sala de aula do ensino presencial, optaram por cursar uma graduação conforme suas condições, mesmo que seja a distância. O Egresso E tem o mesmo entendimento. Para ele, a EaD preza pela qualidade e oportuniza as pessoas a se inserirem na educação superior, algo como uma inclusão educacional. O Egresso G afirma, mais uma vez, a questão da EaD ser uma modalidade que amplia a autonomia do aluno.

As respostas dos egressos questionados revelam depoimentos da concepção da EaD e traz uma reflexão dos aspectos positivos dessa modalidade, quer seja para oportunizar as pessoas que não podem realizar uma formação acadêmica presencial, quer seja para oferecer ao aluno a oportunidade de ser um sujeito autor das suas aprendizagens. Diante disso, percebe-se que a flexibilidade dessa modalidade é algo muito complexo. Os estudantes necessitam administrar seus tempos para se dedicar ao curso, pois o curso demanda o cumprimento de regras e normas nas disciplinas de formação. Tem-se os prazos para o envio de trabalhos, fóruns e acesso aos conteúdos.

#### 4.3.2.1 A Plataforma Moodle para a realização do curso

Para o desenvolvimento e gerenciamento do curso a distância, várias são as alternativas de escolha de sistemas ou plataformas de aprendizagem que conduzirá o curso. “Eles são criados para apoiar o processo de aprendizagem, apresentando funcionalidades destinadas a publicação de conteúdos de vários formatos, gerenciamento de atividades [...]” (ARAÚJO, 2014, p. 207) e um meio de interação entre professores, tutores e alunos no ambiente virtual.

A plataforma que foi escolhida para o gerenciamento do curso é a Plataforma Moodle. Essa plataforma traz uma nova forma de comunicação e informação.

[...] plataformas de EaD, como o Moodle, apresentam controle completo que possibilita a total vigilância das atividades de alunos e professores, permitindo a homogeneização de todas as atividades, a quantificação do número de tarefas executadas, o cálculo automático de frequência, pesos e atribuição de notas (RISCAL, 2010, p. 68).

A escolha da plataforma é de extrema importância, devido ao fato de que é através dela que se dará o processo educativo durante o curso. Questionados sobre a escolha da plataforma os tutores, professores e coordenadores entraram em comum opinião, afirmando que não sabiam o real motivo da plataforma escolhida. Porém, justificaram da seguinte maneira:

Não sei. Mas acredito que seja porque a plataforma Moodle tem algumas vantagens. A primeira delas é que é gratuita, é grátis. Tem um sistema aberto, a gente pode pegá-lo e ficar trabalhando em cima dele para obter um perfil, uma cara que a gente prefira (PROFESSOR/COORDENADOR B, 2017).

A informação que eu tenho é que, entre as plataformas que eles teriam que usar, o Moodle era uma das que possibilitavam o acesso com mais facilidade[...]. (TUTORA A)

É porque essa plataforma é utilizada no mundo inteiro e é a plataforma mais utilizada para os cursos de educação a distância, devido à simplicidade dele em termos de programação, em termos de acessibilidade. É fácil para o programador, para o professor e tutor, aluno. Então ela alcança objetivos que nós queremos que alcance, que é (o) de transmitir conhecimentos. (TUTOR B)

Olha, exatamente porque foi escolhida eu não sei, mas o Moodle é utilizado no mundo todo[...] é um sistema bem aberto e flexível (TUTOR C).

Em entrevista com alguns sujeitos da pesquisa, foi perguntado sobre a gerência da Plataforma Moodle. O discurso deles reconhece a SEDIS como a Secretaria que possui equipe própria para a gestão dessa Plataforma. Inclusive, o Tutor C afirma que em todo semestre aconteciam formações para os tutores no que concerne ao desenvolvimento do curso e “uma das oficinas tratava como utilizar o

sistema. E eu me lembro que eles sempre pediam feedback, a formação era diretamente com a equipe de Tecnologia da Informação (TI) da SEDIS”. A gestão da Plataforma compete à SEDIS, também na visão da Professora D. Segundo essa professora:

A equipe do curso tem suporte de apoio técnico e de correção de ambiente para fazer filmes de suporte a plataforma. Dúvidas[...] eles que monitoram todo esse sistema, dão treinamentos, no começo de cada semestre, para atualizar. Eu acho muito importante como (é), também, uma maneira de interatividade entre os professores que trabalham em EaD (PROFESSORA C, 2017).

Os egressos do curso de pedagogia a distância (2012-2016) emitiram a sua opinião sobre a Plataforma Moodle utilizada para veicular o curso. Destaca-se a fala desses egressos:

No início, houve um processo de adaptação com algumas dificuldades, o que foi superada com alguns reajustes. (EGRESSO A)

A plataforma era muito boa, entretanto, como todo semestre, praticamente, ela passava por atualizações, dificultava um pouco o início das atividades acadêmicas, pois precisávamos nos adequar às mudanças, que nem sempre eram para melhor, à primeira vista. É claro que, com persistência, com o passar do tempo, nos apropriávamos dessas mudanças e o processo ensino-aprendizagem transcorria sem tantos atropelos, especialmente quando os docentes também se apropriavam das ferramentas e recursos que a mesma dispunha. (EGRESSO B)

A plataforma mudou várias vezes o que ocasionou dificuldades de manuseio, tanto dos estudantes como dos docentes e tutores. Mas é importante sua utilização no processo de formação, mas deve ter tutorias de como usar, favorecendo a formação. (EGRESSO C)

O ambiente virtual Moodle estava constantemente sendo remodelado e, nas mudanças, muitas coisas melhoraram, algumas deveriam melhorar. Porém, percebi que faltava treinamento para os alunos a utilizarem de maneira eficiente, ou melhor dizendo, utilizarem todos os recursos oferecidos pela plataforma Moodle. (EGRESSO D)

A plataforma sofreu uma evolução durante o curso. Por outro lado, a prática docente é que vai abrindo as facilidades durante o curso. Chegando a uma importante familiarização com a linguagem. Porém, ainda tenho em mim a posição de que as plataformas mais acessíveis, sem muitas fases, facilitam a sua utilização. (EGRESSO E)

A plataforma está em tudo, atendendo todas as necessidades de aprendizagens dos alunos. (EGRESSO F)

O Moodle era uma boa ferramenta para o sucesso do curso. Através dela, ocorria a interação de alunos, professores e tutores (EGRESSO G).

Compreende-se, através das opiniões dos egressos, que a Plataforma é um meio de comunicação, no qual, de início, ocorrem alterações em sua formação. Compreende-se também que, por vezes, os alunos sentiam necessidade do material

impresso e do contato com o professor, alegando a importância das aulas presenciais durante o curso.

#### 4.4 MATERIAIS DIDÁTICOS E METODOLOGIAS PARA O DESENVOLVIMENTO DO CURSO

Os materiais didáticos são importantes para o processo de desenvolvimento no curso, seja em cursos de modalidade presencial ou em EaD, pois eles irão trazer conteúdos de preparação teórica para os alunos, ou seja, os materiais didáticos serão como um suporte ao curso. Juntamente com os materiais didáticos, é de suma importância a metodologia utilizada pelos professores no processo de aprendizagens dos alunos. Considera importante destacar, especificamente nesse estudo, o entendimento sobre: 2) os materiais didáticos utilizados durante o curso; b) a elaboração do material didático; c) as metodologias utilizadas no decorrer do curso.

Especificamente sobre os materiais didáticos utilizados no curso, a Professora C afirma que, para os professores, era uma apostila produzida pela SEDIS, em que não se podia e nem pode postar outros materiais, apenas sugerir. Ela argumenta que “[...] tinha que ter esse respeito ao material, a tudo aquilo que era produzido na rede. A gente não pode postar, por exemplo, uma xerox do livro, não pode. A gente só pode usar aquilo que ‘tá’ disponível no ambiente virtual que ‘tá’ aberto” (PROFESSORA C, 2017). Ela afirma que, nas suas disciplinas, sugeria bibliografia, referência, mas que não podia postar os textos devido aos direitos autorais. Então, a professora podia utilizar apostilas que era adotada, textos próprios, textos que estavam disponíveis na web.

[...] seleciona materiais que estão na rede, a gente seleciona aquilo que ‘tá’ na rede, filmes que estão na rede. Eu gosto de trabalhar com a TV escola, tem uma riqueza de filme, de informação, que dá para suscitar discussão. Dá ‘pra’ contextualizar música, universo musical. Gosto de ter a possibilidade de dar uma aula presencial (PROFESSORA C, 2017).

É perceptível, na fala da Professora C, a importância de se ter momentos presenciais. Segundo ela:

[...] o momento presencial ele te aproxima do aluno no sentido de que o aluno ele possa perceber que você existe. Parece, assim, que é uma necessidade do concreto, eu preciso ter o concreto ali perto de mim. Então, conhecer o professor, dialogar com ele, tirar dúvidas que as vezes o

ambiente virtual inibe e que pessoalmente se torna mais fácil. Todas as vezes que a gente teve possibilidade de dar uma aula presencial, a gente foi até os polos e organizou uma aula presencial, tudo também em parceria com os tutores. Acredito que a responsabilidade ela é uma responsabilidade dobrada, ela é muito mais intensa do (que no curso) presencial” (PROFESSORA C, 2017).

Com esse relato a professora fez uma série de questionamentos, expressando o que acontece no presencial e o que não acontece na EaD.

O presencial você olha no olho e resolve bem ali. E as vezes, na EaD, (quando) você tira dúvida de um aluno, você não ‘tá’ olhando para ele e você fica: ‘ele não te responde de imediato’, e você fica: ‘será que eu fui clara? Será que eu fui objetiva? Será que eu atendi as necessidades dele ou não?’. Se eu não fui e ele não falar, ele vai ficar com aquilo para sempre e aí isso gera essa responsabilidade e também gera uma certa angústia diante dali, quando vem a pergunta e a gente não tem um feedback de se ele compreendeu ou não aquilo ali [...] (PROFESSORA C, 2017).

A Professora A/ Equipe de Coordenação C 1, relata que os professores do curso de pedagogia a distância da UFRN, especificamente na primeira turma, possuíam recursos para a construção e elaboração do material didático. No entanto, isso se fragilizou devido à falta de professor para criar esses materiais. As diversas obrigações dos professores que estavam no curso também dificultaram o cumprimento dos prazos para a elaboração do material. Dessa maneira, “[...] a gente, por sua vez, em algumas disciplinas, utilizou material didático de outras instituições. E nem sempre era aquele material ‘supimpa’ que a gente estava pensando” (PROFESSORA A / EQUIPE DE COORDENAÇÃO C 1, 2017).

O curso deixava livre a questão dos professores utilizarem vários materiais didáticos e cabe ao professor sugerir bibliografias e utilizar outros meios para o aprofundamento dos conteúdos das disciplinas. Sendo assim, segundo a Professora D/ Equipe de Coordenação C 3, na primeira turma do curso de pedagogia a distância da UFRN:

[...] O material didático que é produzido pela UFRN (e) pela SEDIS é um material de boa qualidade. Tem uma equipe dentro da SEDIS que é responsável por essa edição e revisão e a gente tem alguns materiais dentro do curso de pedagogia que foram elaborados por docentes daqui da UFRN. Mas eu digo assim, como livro didático, ele não é o único recurso. Não deve ser, pelo menos. Mas eu percebo, assim, que, para muitos alunos, receber esse material é de grande valia. Eu diria assim, por exemplo, os alunos do presencial não recebem (o material didático impresso). Pode dizer que é um apostilado, é um material referendado com linguagem própria e você dá esse material, (mas com) possibilidades de (usar um) material complementar, ‘né’? Você posta na página. Vai depender do

professor: eu vou postar outros textos(?), outros artigos(?), um vídeo(?)  
Enfim, acho que a gente tem muitas possibilidades, mas a gente sabe que (na) nossa sociedade ainda um material assim é interessante, mesmo colocando digital. É um gosto receber o impresso, é interessante de pegar. Eu mesmo amo comprar livro, sentir o cheirinho do livro. Eles têm isso sabe? Até porque, assim, a gente não só tem garotada nessas turmas, tem gente com bastante idade, tem gente madura fazendo esses cursos e que, por vezes, ainda o impresso é (o mais desejado por muitos estudantes). Tem gente que só tem acesso ao computador no polo. E se não tiver o material didático para estudar? (PROFESSORA D / EQUIPE DE COORDENAÇÃO C 3, 2017).

Na fala da Professora D o material didático impresso é uma necessidade ainda de muitos alunos, principalmente daqueles que tem pouco acesso às tecnologias e daqueles que tem isso como uma cultura do hábito de estudar através desse meio impresso.

Os tutores também foram questionados sobre os materiais didáticos. O Tutor C afirma que os materiais são apostilas e é a coordenação do curso que seleciona esses materiais.

A coordenação seleciona esse material a partir de um banco do Brasil inteiro de dados, onde há esses materiais didáticos, que são apostilas, na verdade. Essas apostilas, por exemplo, a Universidade Federal do Tocantins [...] já tem curso de pedagogia, então lá eles produziram [...] os professores conteudistas que fazem as apostilas. Então, ficou um banco de dados e você pode aproveitar qualquer uma daquelas apostilas (TUTOR B, 2017).

O Tutor B, em seu depoimento, faz uma crítica a essas apostilas. Ele afirma que as apostilas para as disciplinas do curso de pedagogia a distância, às vezes, vêm “muito fracas e além do desejado[...] vêm com péssima qualidade, com erros, inclusive históricos, antropológicos, sociológicos, que a gente pode deixar passar”. Dessa forma, ele ressalta que alguns professores não utilizam essas apostilas e que há disciplinas que não possuem apostilas.

Complementando sobre os materiais didáticos, o Tutor C explica que eles são insuficientes e são meras reproduções de aula, assim como na educação presencial, onde a aula é insuficiente para aprender, de fato, as habilidades e competências exigidas. Na EaD, o aluno que se prende ao material didático não estará desenvolvendo aprendizagens além da aula. O Tutor C ainda afirma que os materiais didáticos das disciplinas “[...] no máximo, eram razoáveis, de razoáveis para baixo” (TUTOR C, 2017).

Segundo o Tutor C, os materiais são necessários, mas sozinhos não irão proporcionar ao aluno uma bagagem de teorias fundamentais para aprimorar o conhecimento. Além dos materiais da disciplina, eram passados textos complementares nas disciplinas em que ele atuava. Sobre esses textos complementares, o Tutor C afirma que “os próprios alunos passavam as demandas, diziam que tinham uma carga muito pesada, uma carga de trabalhos e leituras”. Então ele relata que os textos eram cobrados nas avaliações e os alunos não tiveram uma receptividade a esses materiais: “foi reclamação geral, os alunos reclamaram demais, que tinha lido, que os textos que estávamos passando eram de alta complexidade[...] olha a má cultura de se atuar com o material didático” (TUTOR C, 2017).

O Tutor C afirma que uma das coisas que lhe chamou a atenção na EaD é que “as pessoas acham que é ler aquele material didático e pronto, está lido e não precisa ler mais nada, embora o material didático, grande parte dele, sugira outras leituras. Mas são sempre sugestões [...] geralmente os alunos só leem aquilo que serão cobrados.”

O Tutor C chama atenção aos materiais didáticos de outras universidades que são utilizados nas disciplinas do curso de pedagogia a distância na UFRN. Para ele, esses materiais vêm de outras realidades. Então, ele afirmou que só teve experiências negativas com os materiais didáticos. A sua única experiência com material produzido na UFRN foi com o material produzido pela professora da disciplina em que ele atuava como tutor a distância.

[...] o material havia sido escrito pela própria professora da disciplina, professora muito boa [...] só que o seguinte: eu particularmente também não gostava do material dela, porque partia do pressuposto de que o material didático era suficiente [...] eu acho que não era suficiente, eu não abro mão de textos que realmente lia na fonte dos clássicos, os textos considerados referência [...] material didático é como se fosse um professor em sala de aula presencial. Já vivenciei três situações: a que tinha o material didático, mas a gente (o) julgou insuficiente; o que tinha que passar textos complementares e aquele que tinha o material didático e o professor nunca utilizou, por considerar esse insuficiente (TUTOR C, 2017).

Na visão da maioria dos egressos, os materiais didáticos foram satisfatórios. Porém, algumas metodologias de professores, no processo de ensino-aprendizagem nas disciplinas, deixaram a desejar. Questionados sobre os materiais e a

metodologia durante o curso, obteve-se as seguintes avaliações dos egressos do referido curso:

Eficiente, não vejo pontos críticos. (EGRESSO A)

Os materiais didáticos eram muito bons, alguns melhores do que outros, assim como ocorre no próprio ensino presencial. Um aspecto bastante positivo era que os materiais base do componente curricular eram recebidos em uma versão impressa também e disponibilizado na plataforma, com os demais materiais complementares. (EGRESSO B)

Algumas disciplinas tinham materiais impressos, que eram fornecidos aos estudantes, mas a maioria do material foi virtual e de outras universidades do país, que já tinham cursos a distância. (EGRESSO C)

Inicialmente, recebemos os materiais didáticos impressos, o que nos auxiliou bastante para a compreensão dos conteúdos, mas no decorrer do curso foram ficando mais escassos, o que, a meu ver, prejudicou um pouco o acesso ao conteúdo da disciplina. (EGRESSO D)

Os materiais físicos deixaram a desejar. Principalmente quando deixaram de ser impressos e passaram a ser cópias. Durante a prática, na plataforma, o aluno vai vendo que esse material deveria era mesmo ficar nas árvores, de onde nunca deveriam ter saído. Estão dispostos nos arquivos e bibliotecas da plataforma. Dentro de uma avaliação, advogo apenas que a apresentação física deva ser de boa qualidade. A estrutura do polo onde cursei, Macau/RN, era muito boa. Deveria existir uma disponibilização mensal de livros ofertados pelo curso aos alunos a custo zero. (EGRESSO E)

A minha avaliação dos materiais do curso não poderia ser menor do que a nota 10 (dez). Todo material (foi) muito bem elaborado, muito bem divulgado, muito bem socializado entre os alunos e os tutores do curso. O AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem) Mandacaru<sup>18</sup> (foi) ótima ferramenta para fomentar e curso. (EGRESSO F)

Muito bons, os materiais estavam de acordo com o proposto nas disciplinas e de acordo com o que era cobrado nas provas. (EGRESSO G)

Quanto às metodologias dos professores, essas apresentaram alguns desafios. Um deles é uma limitação da modalidade de EaD apontada pelo Egresso D, como a pouca comunicação com o aluno. Compreende-se, na fala do Egresso D, que essa pouca comunicação acontece no ambiente virtual por parte de professores e tutores de algumas disciplinas. Autores como Lago, Nova e Alves (2003, p. 20) alegam que “A maior parte dos ambientes de Educação a Distância explora pouco as possibilidades de interatividade das tecnologias digitais” e isso acaba ocasionando uma ênfase no rompimento da comunicação com os partícipes, pois “[...] recai quase que exclusivamente na disponibilização de informações e textos prontos” ( SANTOS; OLIVEIRA, 2011, p. 04), prevendo que o aluno consegue aprender os conteúdos de acordo com o contato com alguns materiais didáticos. Porém, sabe-se que o material didático, por si só, não garante uma aquisição

<sup>18</sup> O AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem) Mandacaru é um ambiente com uma modernidade e navegabilidade dinâmica, com conectividade mesmo sem o acesso à internet. (SEDIS)

satisfatória dos conhecimentos, sendo preciso vários meios proporcionados também pelos professores para essa aquisição. Assim como no ensino presencial, as aulas não são garantias de aprendizagens. É necessário o aprofundamento de leituras por parte do discente, assim como um maior envolvimento do professor no ambiente virtual, tirando dúvidas e compartilhando saberes com os alunos da educação a distância.

No entanto, é importante destacar o papel do professor e tutor para ampliar a comunicação entre os sujeitos envolvidos no curso. Tanto o professor como o tutor a distância devem “promover a comunicação na comunidade de aprendizagem, incentivando o intercâmbio de experiências e a circulação do saber entre os agentes do processo” (ARCÚRIO, 2008, p. 03).

Tratando-se das metodologias em EaD, compreende-se que ela “[...] é um sistema tecnológico de comunicação bidirecional que substitui a interação direta (professor-aluno), com recursos tecnológicos diferenciados, com o apoio de uma organização e tutoria que viabilizam uma aprendizagem autônoma”. (PRANDI, 2011, p. 284). Dessa maneira, o depoimento Professora D sobre as metodologias do curso de pedagogia a distância na UFRN remete-nos a pensar como os conteúdos são passados para os alunos e as diversas maneiras que os professores utilizam para ministrar suas aulas no ambiente virtual. A Professora D afirma que a coordenação do curso tem uma preocupação de como o professor está planejando, interagindo entre si e realizando atividades integradas<sup>19</sup>. Como professora, ela relata que o professor tem de ter vontade de aprender e se jogar na disciplina do curso.

[...] eu ‘cutuco’, eu vou, eu corro atrás de aprender, de ver, perceber novos recursos, novas ferramentas, e estar buscando esse aluno silencioso. Assim como no presencial, na distância também tem. Fica só ali passeando, não é de se expor. Então acho que podem ser utilizados diversos recursos possíveis. É, eu vejo assim: pelo menos como professora, estabelecer mais um contato presencial com os alunos é muito importante. Então, geralmente, eu realizo alguma atividade, seja uma oficina ou seminário, alguma coisa que, pelo menos uma vez no semestre presencial, eu vá aos polos. Quando eu digo, eu digo a equipe com minhas tutoras (e) a gente vai aos polos (PROFESSORA D/EQUIPE DE COORDENAÇÃO C 3, 2017).

A professora C considera que ela não se vê como uma educadora “congelada” em 1930. Então, para ela, a metodologia em EaD é “fantástica”.

---

<sup>19</sup> Conforme, a Professora D, atividades integradas são aquelas que envolviam todas as disciplinas e culminação do polo com apresentação de trabalho.

[...] a metodologia da EaD é uma das metodologias mais interessantes que eu posso conhecer de ensino e aprendizagem, porque essa interação acontece nesse espaço, porque você tem acesso às experiências dos alunos, eles as tuas, e as experiências dos tutores, as experiências nas formações, as experiências nas reuniões. Então é toda uma ideia de formação muito interessante. Eu acredito que a metodologia alcança o objetivo dela, mas não quer dizer que ela não possa ser ainda aprimorada. E penso que uma das coisas que talvez amarre é a própria questão da gente ser 'escravo de tempo' e o professor ter muitas outras atividades além do material da sala de aula. E realmente destinar tempo para não só aquele método de dar aula, de planejar, executar, avaliar, e todo esse procedimento, mas (também) acredito que (seja necessário) o próprio tempo para a gente buscar inovações [...], mais tecnologias, metodologias [...] (PROFESSORA C, 2017).

Percebe-se, no depoimento do Egresso B, uma crítica para alguns professores, por utilizarem a metodologia tradicional para um curso que precisa de metodologias voltadas ao mundo virtual.

Durante o curso, pudemos perceber que alguns professores e tutores se apropriaram mais do que outros das tecnologias, estratégias e recursos que dispõem a educação a distância, enquanto que outros simplesmente reproduziram a prática de ensino tradicional na modalidade a distância. No segundo caso, o sucesso da aprendizagem dependia ainda mais do estudante, para que pudéssemos superar os obstáculos, mas nada que impossibilitasse o processo ensino-aprendizagem. Porém, de um modo geral, a metodologia era adequada e servia para (o) fim a que se propunha (EGRESSO B).

Os Egressos E e F relataram positivamente sobre as metodologias utilizadas, sem especificar quais, mas positivamente avaliaram o auxílio dos tutores no processo de aprendizagem.

Os tutores são funções de contatos, informações. Presença amigável e de suporte. Essa presença foi de mais alta competência e importância durante o período do meu curso, [...] os métodos acadêmicos de ensino dos professores foram excelentes. Cada um no seu recorte de conhecimento, que formou o grande conjunto do nosso curso. Tenho muito apreço pelo curso de pedagogia e a sua prática. (EGRESSO E)  
Ótima metodologia utilizada pelos professores, não difere da aula presencial no quesito da didática. (EGRESSO F)

Conforme a Tutora A, as metodologias do ensino a distância surtiram efeitos positivos, devido ao fato de que os professores que ela acompanhava utilizavam as mesmas metodologias do ensino presencial.

[...] o fato desses professores se organizarem tal qual eles se organizam para o ensino presencial foi o que possibilitou fazer com que essa

metodologia fosse positiva. Então, assim, a gente se organizava por unidade do mesmo jeito que é feito no presencial. São três unidades. Em cada unidade, a gente tinha pelo menos uma viagem para ir ao polo[...] eram utilizados seminários, avaliações presenciais[...] as reuniões que nós fazíamos, também semanais e quinzenais, aqui na universidade pra discutir o andamento do curso a distância[...] isso fazia com que a disciplina fosse pensada do início ao fim[...] Então, eu acredito que, (com) essa metodologia e o material didático que é pensado pela própria SEDIS, a gente não se prendia só a ele, a gente utilizava muita coisa que a gente discutia, que a gente tinha ideias nas nossas reuniões. Então isso também ajudava nessa metodologia e no material que era usado (TUTORA A, 2017).

#### 4.4.1 Os diferentes tipos de tutoria no curso de Pedagogia a distância da UFRN

O curso de pedagogia a distância da UFRN, em todos os polos e períodos de desenvolvimento, é constituído por dois tipos de tutoria: tutoria presencial e tutorial a distância. A tutoria presencial tem duas classificações: individual e grupal.

O significado da palavra tutor vem do latim *tutore* e seu surgimento dá-se através da relação com a área jurídica, tendo diferentes significados, como: defensor e protetor (ARAÚJO, 2014). Contudo, na modalidade de EaD, o tutor é visto como alguém que aconselha e orienta na aprendizagem do aluno, exercendo também a função de multiplicador e monitor (BEZERRA; CARVALHO, 2011).

Buscando entender como ocorre o processo da tutoria no curso, obteve-se informações com o Professor/coordenador B e esse apresenta uma síntese de como se dá o processo de entrada dos tutores e como funciona a tutoria dentro do curso:

Os tutores passam por um processo seletivo, em que é feita uma análise de currículo, uma prova de conhecimentos básicos de pedagogia e de tecnologia da informação, informática, basicamente. Daí, o tutor selecionado é selecionado, geralmente, para uma determinada área, por exemplo: nós temos tutores que fizeram a seleção para atuar em fundamentos e políticas da educação, temos outros tutores que fizeram a seleção para atuar, especificamente, na área da educação, informática e tecnologia. Como esses tutores, muitas vezes, tem experiências em outras disciplinas, então, quando chega o momento em que preciso para atuar em fundamentos psicológicos da educação, eu verifico, nos currículos dos meus tutores de fundamentos, se tem alguns deles que tem formação mais especificamente para essa área. Se tiver, a gente convida, se eles estão a fim de acompanhar a tutoria a distância ou o professor da área. Se não tiver nenhum, a gente vai abrir uma seleção para tutores que tenham especialização nessa área, que sejam pedagogos e especializados nessa área. Esses tutores, feito esse processo, podem atuar conosco por um prazo de até quatro anos. A cada turma nova que entra no curso, tem que ser feita a seleção para tutores novos. Tutores de uma turma não podem atuar em outra turma. Isso é relativamente novo. A partir da turma atual, para uma turma nova, tem de fazer a seleção. Os tutores acompanham uma turma. (Com) os tutores presenciais, é da mesma forma. A gente faz uma seleção para tutores presenciais. Eles podem acompanhar por quatro anos

e eles acompanham a turma que entra. Exemplo: eu tenho um polo presencial em Currais Novos. Em Currais Novos, uma turma acabou de se formar e tenho uma turma caminhando e uma turma nova que entrou. A turma que se formou dispensou um tutor presencial para a turma que entrou. Fizemos uma seleção e vai se renovando conforme a turma vai se formando (PROFESSOR B/ EQUIPE DE COORDENAÇÃO C 2, 2017).

A Professora/vice-coordenadora explica que a coordenação da tutoria era comandada por ela. Acompanhava tanto os tutores presenciais como os a distância, em cada polo, questionando como estava funcionando os tutores.

Meu papel como vice coordenadora era a questão da tutoria. Fazendo o acompanhamento sistemático desse ator muito importante no processo. E, assim, é no período de estágio que esse acompanhamento se tornava mais efetivo ainda. Por quê? Porque o aluno tem, além de professor lá na página, o tutor presencial no polo e esse contato a gente percebe que alguns apresentam mais, bem mais. Acho que por pouca falta de tempo e tal, ou não ver necessidade. Não usufruí muito dessa figura do tutor no polo (PROFESSORA/VICE-COORDENADORA, 2017).

Compreende-se, nas falas da Professora/coordenadora A, da Professora/vice-coordenadora e do Professor/coordenador B, que a tutoria presencial é responsável pelo acompanhamento dos alunos, motivando-os durante o curso. Já a tutoria a distância acompanha as atividades e conteúdos, orientando os alunos no ambiente virtual. Fica claro que o tutor a distância é aquele que acompanha o professor e está diretamente ligado ao docente, enquanto o tutor presencial possui responsabilidade pela coordenação dos polos, estando diretamente ligado a estes, por vezes sem contato com os outros professores.

Então, percebe-se também, na concepção da Professora C, a importância da tutoria a distância, justamente por estar mais ligada ao professor. Ela destaca que a sua sintonia com os tutores é de extrema importância para o desenvolvimento da disciplina no curso. Ela, juntamente com os tutores, pesquisa e planeja os conteúdos da disciplina, construindo, assim, soluções e melhorias para o entendimento da matéria e das metodologias para esse fim.

No entanto, evidencia-se que a procura pelo tutor presencial não é muito grande. Isso é explicado na fala da professora/Vice-coordenadora, que justifica que os motivos devem ser porque o aluno possui pouco tempo ou não tem a necessidade de usufruir da figura do tutor no polo.

Percebe-se, nas falas sobre a tutoria no curso, que o tutor presencial possui diferentes papéis, além de ter o objetivo de manter um contato mais próximo do

aluno, para o acompanhamento deste durante o curso, tirando-lhe dúvidas e orientando-o. Nota-se, no entanto, que o tutor a distância acaba sendo um profissional que desenvolve, além de suas funções atribuídas, um maior envolvimento com o aluno no ambiente virtual. Justifica-se que, por ele estar mais próximo do professor, essa figura acaba se sobressaindo da tutoria presencial. Todavia, deve-se ter cuidado em relação à tutoria em detrimento do trabalho do professor. Refletindo sobre como acontece a execução do trabalho no curso de pedagogia, compreende-se que existe uma divisão dos profissionais no curso. Tal divisão aponta que existem profissionais com papéis diferentes, o que, por vezes, ocasiona, também, uma redução da interação entre professor e aluno.

#### 4.4.2 Avaliação da formação do Curso de Pedagogia a distância da UFRN

Consta-se, no documento do Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia a distância, que o profissional formado deve ter adquirido a capacidade de atuar na docência compreendida no âmbito da Educação infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental, na gestão e coordenação, além de outros espaços fora do ambiente escolar. Esse profissional deve compreender os elementos da sociedade política em conjunto com as suas práticas pedagógicas.

Está contido no PPP do Curso de pedagogia a distância que esse pretende relacionar a atuação docente e a reflexão sobre a prática numa perspectiva do pensar pedagógico, no intuito de desenvolver o processo de ensinar. Percebe-se que o curso tem uma centralidade no ato de ensinar.

A formação referida tem como pressuposto o desenvolvimento profissional continuado dos docentes, o que implica um processo contínuo no qual o docente deve estar envolvido, para construção das competências próprias ao ensino, tendo em vista a constituição de princípios éticos, didáticos e pedagógicos (UFRN, PPP, 2010).

Ao final do questionário, pediu-se que os egressos avaliassem a formação do curso de pedagogia a distância da UFRN. Os depoimentos foram de grande importância e específico para cada um. Aspectos como qualidade do ensino, estruturação de currículo de curso, mudança de vida pessoal e profissional, o

aprender a aprender, dentre outros foram mencionados nos depoimentos dos egressos<sup>20</sup>.

A formação do curso de pedagogia foi gratificante e de ótima qualidade. As dificuldades que surgiram no caminho só contribuíram para enriquecer a nossa trajetória acadêmica, profissional e pessoal. Se fosse solicitado uma sugestão para a melhoria do curso, apontaria a maior integração entre o ensino, pesquisa e extensão durante o curso, favorecendo a integração do estudante com a academia e a Instituição como um todo (EGRESSO B).

Percebe-se, na avaliação do Egresso B, que o curso foi relevante, mas poderia ter sido melhor. A pouca afinidade da articulação entre ensino, pesquisa e extensão favoreceu para a não vinculação do estudante aos outros aspectos que se encontra na academia, principalmente a questão da pesquisa. Evidencia-se com essa afirmação que o curso não demanda de uma articulação ampla entre eixos fundamentais, contemplando irrelevantemente a pesquisa. Como formar professores sem expandir um ser pesquisador, tendo em vista que todo professor necessita de investigação para a melhoria de suas práticas? Dessa maneira, o curso, mesmo que a distância deve contemplar o que está no seu currículo e no PPP, favorecendo assim, uma plenitude em sua formação.

O Egresso C complementa a qualidade do curso e afirma que é “Um curso que deve ser propagado na comunidade acadêmica e atende a todas as exigências de currículo e formação de um futuro pedagogo”. Associa-se ao pensamento da Professora/Vice-coordenadora do curso, em que ela afirma que a EaD é “um caminho sem volta”, assim como ao pensamento do Egresso F, em que esse afirma que a EaD será a forma principal para a formação acadêmica em um futuro próximo, compreendendo cerca de 90% dos cursos.

Observa-se, na avaliação que o Egresso D faz sobre o curso, que a estrutura curricular e outros componentes que fazem parte do curso ganham elogios. Quando avalia sobre as condições de aprendizagens, não deixa claro quais foram as condições, apontando, com precisão, a dificuldade do Moodle. Essa dificuldade de acesso foi também criticada pelo Tutor C. Em seu relato, afirma que ocorreu, durante o curso, uma mudança na plataforma Moodle. O Moodle passou a ser o Moodle Mandacaru. Tantos os estudantes como alguns tutores e professores reclamaram da mudança e a coordenação do curso repensou e voltou ao Moodle normal. No entanto, o Egresso D avalia o curso como muito bom. O que chama a atenção é o

---

<sup>20</sup> Os Egressos A e E apenas avaliaram o curso como muito bom, mas não especificaram de forma clara as suas avaliações.

que o curso proporcionou na vida pessoal e profissional do pedagogo, melhorias que ampliaram a competitividade e ajudaram na entrada para o mercado de trabalho.

Muito boa a grade curricular do curso, (bem como) os docentes, os tutores e as condições de aprendizagem, inclusive o Moodle, que, vez por outra, entrava em manutenção. Mas de modo geral foi muito boa. É, para mim, um divisor de águas. Mudei totalmente minha vida, de profissão, de perspectiva. Pude ser competitiva e o fui, prestei concurso público e fui aprovada antes mesmo de haver colado grau. Hoje, tenho meu emprego público, graças à minha graduação EaD (EGRESSO D).

O depoimento do Egresso G rompe com alguns preconceitos sobre o ensino a distância. Essa modalidade é vista e avaliada como uma forma de oportunidade, com qualidade e que proporciona resultados positivos.

Minha experiência foi maravilhosa. Através da educação a distância, eu “aprendi a aprender”. O curso exigia muito esforço e dedicação e tínhamos que, a todo instante, buscar nossas próprias superações em busca do aprendizado significativo. Os professores eram muito capacitados e preparados para o ensino a distância e sempre utilizavam uma metodologia dinâmica e diferente para que nós conseguíssemos avançar nas nossas aprendizagens. Hoje, faz somente um ano e dois meses que terminei o curso de pedagogia no polo de Marcelino Vieira, já consegui terminar a minha pós-graduação em Educação Especial e passei em dois concursos públicos para professor pedagogo. Agora busco o meu mestrado. Sei que estou apenas começando, mas serei eternamente grata à formação exemplar e de qualidade que tive na educação a distância. Sempre que tenho oportunidade, eu gosto de contar a minha experiência e propagar o nome da educação a distância. Assim, de alguma forma, estou ajudando a quebrar esse preconceito das pessoas em achar que só a educação presencial pode render bons frutos (EGRESSO G).

Segundo o Professor B/Equipe de coordenação C 2, o curso de pedagogia a distância possui um excelente currículo, possuindo avanços em relação ao curso presencial. Ele afirma que o curso possui professores ótimos, sejam efetivos ou substitutos, e excelentes polos. Porém, o curso a distância precisa melhorar em vários aspectos. Fazendo uma avaliação da formação do curso, ele relata que:

A EaD, para a formação inicial, ainda tem várias barreiras que tem sido transpostas. Precisamos melhorar a qualidade das aulas a distância, os vídeos aulas precisam ser melhores, precisamos encontrar melhores meios de interação entre professores e alunos. Quando a gente olha para o nosso curso e comparativamente a outros cursos de pedagogia a distância, eu digo que o nosso curso é muito bom e o melhor que eu conheço. Eu fiquei admirado quando consegui trabalhar (melhor) no curso daqui como ele é e (ser mais) levado a sério do que em os outros que eu trabalhei. Então eu avalei ele como um curso muito bom e que realmente merece o prestígio que tem. Ele tem muito prestígio no interior. Eu tenho até um certo orgulho

em trabalhar nesse curso. Eu vejo que é um curso que a gente precisa vencer essas barreiras a distância (PROFESSOR B/EQUIPE DE COORDENAÇÃO C 2, 2017).

O membro C 2, da Equipe de coordenação, sugere três aspectos em que o curso precisa melhorar:

[...] criatividade, investimento e tecnologia. Para o que existe disponível hoje no mercado, nós temos uma boa qualidade de tecnologia na SEDIS. Investimento: o MEC vinha com muito investimento até dois anos atrás. Até dois anos para cá, esse investimento caiu muito. Então, ele 'tá' aquém daquilo que precisamos. Criatividade: a gente tem procurando desenvolver cada vez mais ações criativas, algumas tem surtido bom efeito. Então, eu (tenho uma) previsão de futuro. Futuramente, eu acredito que o curso vai estar melhor, mais próximo do aluno, mesmo que seja a distância. Essas barreiras vão ser bem simples, mas precisam de tempo, investimento e criatividade (EQUIPE DE COORDENAÇÃO C 2, 2017).

O Tutor C coloca em evidência que o curso tem uma das melhores estruturas e que é dada uma formação de qualidade. No entanto, essa formação de qualidade não vai ter êxito para todos os estudantes. Existem estudantes que possuem uma ou até mais graduações, ou que já possui grau de ensino superior maior (pós-graduação) e leciona em universidades. Compreende-se que ele destaca o polo de Natal como um que surte maior efeito nessa formação de qualidade.

Olha, é tão plural e muito difícil. Eu já pensei muito sobre isso, eu já tive momentos de altos e baixos de otimismo, de perseverança, de pessimismo, mas, talvez, isso seja reflexo de pluralidade. Essa formação não é homogênea, eu tenho essa sensação. Hoje é o que mais 'tá' hegemônico, aqui nas minhas reflexões, porque o polo de Natal é uma particularidade (e) o polo de Nova Cruz é outra, completamente [...] o polo de Natal são pessoas que grande parte delas estão em uma segunda formação, ou seja, já possui graduação, já possui uma bagagem. Algumas delas já são até professores universitários, professores de mestrado, outros fazem doutorado concomitantemente à graduação[...] Ai você vai em Nova Cruz, grande parte é professor da rede[...] tá fazendo o curso pra poder ter a formação específica em pedagogia [...] pois então, assim, se o curso está oferecendo uma educação de qualidade para uns sim, (mas) para outros não, essa formação, como um todo, (é) independente. A estrutura é muito boa, (a) da SEDIS. Eu digo isso também, porque, como eu já trabalhei em outra instituição de EaD, eu não tenho dúvidas de que aqui talvez seja uma das melhores do Brasil[...] eu não tenho dúvida que nós da UFRN temos uma das melhores estruturas do Brasil de educação a distância, mas os desafios são muitos. São muitos assim: a atividade humana ela é imperfeita, não existe perfeição. Então, problemas, reclamações e erros sempre vão existir e existe no curso de pedagogia a distância da UFRN (TUTOR C, 2017).

O Tutor C ainda destaca que a formação do curso precisa melhorar muito ainda no tocante aos materiais didáticos e se comparar com o curso no modelo de ensino presencial. Ele sugere que a SEDIS:

[...] precisa produzir material didático específico novo[...] então, assim: dentro da educação a distância e das coisas que a gente vê dentro da educação a distância, eu diria que a gente tem um privilégio de ter um curso de qualidade. Mas, quando a gente compara com o presencial (e) outras boas práticas que a gente vê por aí, a gente vê que tem muito que melhorar (TUTOR C, 2017).

A Tutora A, muito otimista, afirma que os alunos do curso a distância podem ter as mesmas condições de qualidade igualmente aos alunos do presencial. Mas isso também requer empenho e interesse por parte dos estudantes.

A formação desses alunos ela pode, sim, acontecer, porque a grande discussão é se a formação pode ser equiparada, ou não, aos cursos presenciais. E eu penso que sim, porque depende muito de como o aluno consegue atingir os objetivos ou não das disciplinas ao longo do curso e como os tutores e os professores interagem com os alunos. Muitas vezes, a gente 'tá' na sala de aula com o aluno e a interação não é tão positiva, como pode ser em um curso a distância e vice-versa. Então, assim, não é o fato de ser a distância ou o fato de ser presencial que define a qualidade desse curso, que vai dizer que a formação desse curso vai ser uma formação suficiente ou insuficiente. Eu acho que a qualidade da formação desses educandos, desses pedagogos, vai se dar muita mais em função de como ele consegue se organizar, ser um aluno disciplinado, porque a educação a distância também exige isso. Ela exige disciplina do formando, muitas vezes uma disciplina maior do que aquele que 'tá' no curso presencial, porque aquele que 'tá' no curso presencial tem data e hora de se encontrar com o professor todos os dias. A distância não, é ele que precisa se organizar[...] a formação desses pedagogos é suficiente. O curso oferece essa possibilidade, essa oportunidade, uma bagagem suficiente para levar um bom profissional para o mercado, para a educação, para a sala de aula. Então, eu penso que esses pedagogos que saíram dessa turma saíram capacitados para atuar tal qual sai os do curso presencial. A gente sabe que não são todos que tem o mesmo nível de formação. Alguns vão atingir níveis mais baixos, mas aqueles que puderem se dedicar ao curso de maneira integral, vamos dizer assim, conseguiram uma boa formação, tanto é que a gente vê muito se encontrar em eventos da educação. Encontro com aluno que era da turma a distância do curso de pedagogia que continua seus estudos, que continuam participando de atividades que são, inclusive, oferecidas pela UFRN (TUTORA A, 2017).

Diante das avaliações feitas sobre a formação do curso de pedagogia a distância, destaco, através das respostas dos egressos do referido curso, que esse proporcionou vários aspectos: a) competências; b) habilidades em refletir sobre a prática docente; c) momentos presenciais; d) conhecimentos integrados da pesquisa, ensino e extensão e e) participação na prática de ensino.

a) Competências.

As competências adquiridas pelos egressos que contribuíram com a pesquisa foram aquelas que estão baseadas no PPP do curso, onde se propõe que o profissional formado pelo curso de graduação em pedagogia deve ser capaz de relacionar-se, organizar-se e autoavaliar-se. Dessa maneira, os egressos responderam quais as competências adquiridas e desenvolvidas durante o curso. Com base nas falas dos egressos, evidencia-se que as competências adquiridas durante o curso foram as que concernem aos aspectos da gestão escolar, projetos e coordenação; organização do trabalho na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental de cunho teórico e prático; a didática que o curso de Pedagogia a distância oferece, pois a maioria dos egressos já possuíam a primeira formação, e a criatividade.

As competências desenvolvidas durante o processo de formação foram várias, as quais posso destacar a docência, criatividade, relacionamento de conteúdos com práticas educativas, desenvoltura e adaptações com mudanças. Por exemplo: no planejamento, o objetivo é um e, durante o processo educativo, é necessário adaptar para atender o estudante. (EGRESSO C)

A grande competência de ser professor. Minhas formações iniciais foram Letras, Artes cênicas e Teologia [...] Senti que precisava fazer o curso de pedagogia. Os saberes da organização de como ser um professor, como preparar todo o seu suporte de aulas, com sabedorias, fundamento, dicas interessantes e uma boa facilidade de transmissão é o que me fascina e eu sabia que estava tudo lá no curso de pedagogia. Neste caso, o professor que concluir um curso de pedagogia deve, do ponto de vista dos conteúdos e resultados, ter domínio sobre as turmas, conhecimento e segurança do conteúdo mediado e possuir as competências, as formações e saberes didáticos de uma boa ministração e, claro, com um material devidamente organizado, conforme processa o pensamento da coordenação pedagógica da instituição. (EGRESSO E)

Quase todas as competências para o desenvolvimento da profissão de professor, tais como: competências para o ensino, relacionamento pessoal, respeito às manifestações emocionais e afetivas individuais e coletivas, gestão, implementação de programas, coordenação, execução e avaliação de projetos de ensino e pesquisa, etc (EGRESSO F).

b) Habilidades em refletir sobre a prática docente.

As habilidades desenvolvidas, segundo o Egresso A, encontraram-se em todas as disciplinas. Já o Egresso B destacou a habilidade de se pensar criticamente e reflexivamente entorno de como deve ser a prática docente. Comumente ao

pensamento do Egresso B, o Egresso C destaca que as habilidades adquiridas estavam em todo o processo de formação e no ato de refletir a prática.

O Egresso D afirma que as habilidades eram desenvolvidas por meio dos assuntos das disciplinas e do estágio obrigatório e, dessa maneira, foi possível compreender a prática docente.

Compreende-se, nas respostas dos Egressos E, F e G, que a reflexão, seja na teoria, por meio dos conteúdos das disciplinas, ou na prática, foi uma das habilidades que o curso proporcionou.

O curso todo é uma grande reflexão. O tempo todo ele nos impulsionou à reflexão, com fundamentos associados aos mais importantes pensadores dos temas reflexivos da história e da contemporaneidade. (EGRESSO E)

Todas as habilidades de refletir a teoria e a prática docente, inclusive a prática de administração de gêneros e conflitos que você adquire durante a realização do estágio supervisionado. (EGRESSO F)

Sim, no decorrer de nossa formação, passamos a compreender melhor o lado do aluno, a desenvolver o trabalho pensando na realidade de cada aluno e da sua comunidade. Trabalhar visando a construção de sua identidade e seu desenvolvimento individual e coletivo, buscando propiciar vivências de integração e interação com os demais colegas, com a família, (com o) corpo docente e (com) todos os que fazem parte do ambiente escolar. (EGRESSO G)

#### c) Momentos presenciais.

O curso, segundo os Egressos, possui momentos presenciais, além de possuir o tutor presencial que está disponível no polo para auxiliar na formação dos discentes. Esses momentos ocorrem rotineiramente e são voltados para as avaliações nas unidades das disciplinas e apresentações de trabalhos.

Os momentos presenciais eram voltados para aplicação de uma das avaliações da unidade, visto que pelo menos uma das avaliações de cada componente curricular precisava ser presencial. Além disso, tivemos aulas teóricas e momentos para apresentação de trabalhos e seminários. Foram momentos bastante proveitosos, que favoreciam a troca de experiências entre discentes, docentes e tutores e contribuíam para aproximar o grupo, que compartilhou expectativas, dificuldades e estratégias de superação das mesmas adotadas por cada um. Eram momentos importantes, sem dúvida. (EGRESSO B)

Durante os momentos presenciais, o Egresso C relatou a importância desses momentos por proporcionar a interação entre os sujeitos e, assim, fortalecer o processo de formação.

No entanto, o Egresso D afirma que os momentos presenciais foram de muitas aprendizagens, mas que deveriam ter ocorrido mais. Assim como o Egresso E afirma que os momentos presenciais atendiam aos objetivos para a formação.

Os encontros presenciais oportunizavam (tanto) a interação com os colegas de curso (e) as trocas de saberes e experiências, como, também, conhecer os professores e tutores das disciplinas. As explicações dos conteúdos sempre vinham carregadas de informações mais detalhadas e poderíamos também tirar dúvidas verbalmente, contribuindo para um maior entendimento dos assuntos de estudo. (EGRESSO D)

Os momentos sempre foram muito importantes. A diversidade dos saberes dos professores e as dinâmicas das aulas que sempre eram cheias de elementos essenciais para prender a atenção do aluno e chamá-lo para a interatividade com os conteúdos e (com a) comunidade acadêmica. Tudo serviu para a nossa formação. Mesmo nos momentos presenciais de provas. O encontro era uma festa educativa. Tudo serviu para a nossa formação, porque eles foram devidamente elaborados para tal fato e, diga-se, realmente cumpriu o seu objetivo. (EGRESSO E)

O Egresso F ressalta que os momentos presenciais foram os que tiraram as dúvidas que ainda restavam nos alunos. Todavia, apesar dos momentos presenciais favorecerem aprendizagens e ajudarem no desenvolvimento do curso, isso partia, também, da vontade de aprender do estudante, conforme afirma o Egresso G.

Todos os dias, os tutores estavam à sua disposição no polo. E em relação aos professores, quase quinzenalmente, marcavam aulas presenciais no polo de apoio. (Eram) nesses momentos que, durante a sua formação, você realmente retirava algum restinho de dúvida que, por ventura, restava. (EGRESSO F)

Geralmente, os encontros eram muito proveitosos, as dúvidas eram esclarecidas e novas orientações eram repassadas. Acredito que os momentos presenciais eram muito importantes, mas o sucesso de nossa aprendizagem dependia muito de cada um de nós. Visto que o nosso esforço valia muito, tínhamos poucos encontros e não dava para esperar somente pelos professores e tutores, era preciso estudar muito e buscar os conhecimentos de outras formas. (EGRESSO G)

#### d) Conhecimentos integrados da pesquisa, ensino e extensão.

Durante a formação do curso de pedagogia a distância na UFRN, os alunos devem desenvolver competências relacionadas aos conhecimentos interligados da pesquisa, ensino e extensão. O quarto princípio curricular do curso apresenta a indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão. Esse princípio está relacionado à pertinência e relevância social dos conhecimentos a serem privilegiados no curso e

na formação do pedagogo. Esse princípio irá “assegurar o desenvolvimento de competências técnicas, epistemológicas e políticas” (UFRN, PPP, 2009, p. 24).

Dos sete egressos questionados, mais da metade afirmaram que o curso articulou, em parte, a pesquisa, ensino e extensão e deixou a entender que especificava mais a prática do ensino, e que essa articulação encontra-se na prática, atualmente, na sala de aula e em construções de projetos, além partir do interesse do profissional.

Desenvolvo minhas atividades profissionais no campo de ensino e projetos com o aval da graduação. (EGRESSO A)

Em parte. (EGRESSO B)

Não. Não articulava com a pesquisa. Articulei a pesquisa junto ao meu interesse. (EGRESSO C)

Em parte. Não percebi que havia muito incentivo para essas atividades, pois não tínhamos muito contato com o corpo acadêmico da universidade. Para sabermos de alguma base de pesquisa, precisávamos de algum convite para tais ações. (EGRESSO D)

Sim. O que mais marcou no curso, no tocante à pesquisa e pensamento de extensão foi durante os estágios supervisionados I, II e III. Esses processos foram importantes, porque se dispuseram a oportunizar a aplicação de todos os métodos, teorias, metodologias, organizado pelo conjunto da lista curricular do curso de licenciatura em pedagogia. (EGRESSO E)

O curso nos deu a oportunidade de vivenciarmos a pesquisa de campo, com professores, alunos, corpo técnico, pais e etc. (Isso) com o objetivo de potenciar a nossa aprendizagem diretamente nos locais onde estávamos designados para o estágio supervisionado. (EGRESSO F)

Tivemos a chance de participar do PIBID e, com isso, apresentar vários trabalhos em eventos científicos de nível nacional. (EGRESSO G)

Destaca-se, através das falas dos egressos, que houve falhas no que diz respeito à participação dos alunos em projetos de pesquisa e, em alguns casos, o contato com a produção científica se deu por meio dos eventos. Não se tinha a oportunidade de atuar como bolsista de iniciação científica e, dessa forma, ter uma experiência maior na pesquisa em educação. Esse fato se revelou como condizente ao que é proposto pelo currículo do curso, que é mais voltado à disseminação e contato com a prática de ensino, especificamente na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

#### e) Participação na prática de ensino.

O curso proporcionou a participação na docência através dos estágios supervisionados obrigatórios do curso. Segundo os egressos, essa participação se dava em atividades presenciais durante os três estágios obrigatórios no curso.

Apenas um dos sete egressos afirmou que, além de ter tido uma prática de ensino nos estágios, atuou como bolsista do PIBIC no período de dois anos.

#### 4.4.3 A EaD nas práticas pedagógicas dos docentes e tutores

Na educação a distância, tem-se o uso das novas tecnologias da informação e comunicação, que a todo tempo cresce e vem disseminando as possibilidades para o desenvolvimento dessa modalidade educacional, podendo romper com as barreiras e os limites que percorrem o processo de ensino-aprendizagem, principalmente no que concernem às interações entre os sujeitos desse processo.

O professor, além dos métodos, metodologias e materiais didáticos utilizados, deve ser um educador libertador, capaz de proporcionar ao aluno a reflexão para a produção de um novo conhecimento e um sujeito transformador da sociedade. Assim, Paulo Freire afirma que:

O educador libertador tem que estar atento para o fato de que as transformações não é só uma questão de métodos e técnicas. Se a educação libertadora fosse somente uma questão de métodos, então o problema seria substituir algumas metodologias tradicionais por outras mais modernas, mas não é esse o problema. A questão é o estabelecimento de uma relação diferente com o conhecimento e com a sociedade (FREIRE, 2000, p. 48).

A prática pedagógica “é formada por esquemas subjetivos (relativos aos componentes prático, cognitivo e dinâmico das ações) e por todas as elaborações construídas pelos indivíduos em torno desses componentes” (GIMENO SANCRISTAN, 1999, p.78). Dessa maneira, o curso de pedagogia a distância da UFRN (2012-2016) proporcionou mudanças nas práticas dos docentes e dos tutores que lecionam em outras instituições.

Com certeza, principalmente assim: tinha um preconceito com a educação a distância. Antes de conhecer, eu achava que não era possível, ou que era possível, mas não com a mesma qualidade, e, quando eu vivenciei essa educação a distância no curso de pedagogia, eu percebi que dá, sim, para a gente trabalhar e ter o desenvolvimento das atividades junto aos alunos, mesmo que a gente não esteja fisicamente juntos[...] a minha prática muda conforme a minha concepção e o meu preconceito muda também. Então, eu acredito que, sim, houve uma mudança na minha prática pedagógica depois que eu vivenciei essa atividade de educação a distância. Considero como algo muito positivo na minha carreira (TUTORA A, 2017).

No depoimento da Tutora A, é evidente que o conhecimento proporcionado pela vivência em EaD favoreceu para a quebra de paradigmas que se tinha sobre essa modalidade. Para ela, a EaD não oferecia as mesmas qualidades que o ensino presencial.

Maturidade, melhoria na metodologia e desenvolvimento da autonomia foram aspectos positivos que o curso a distância possibilitou para o Tutor B. Ele afirma que o curso modificou:

Bastante, creio que trouxe uma maturidade para mim. Quanto tutor a distância, ajudou a melhorar a minha metodologia [...] o curso exige do aluno uma certa autonomia[...] o tutor a distância fica responsável por articular com o aluno pra que essa habilidade possa ser desenvolvida e eu, como professor mesmo da rede pública de ensino, preciso trazer um pouco dessa habilidade para os meus alunos, (a) de serem autônomos[...] me ajudou a encontrar caminhos para também executar isso em minha prática nas aulas presenciais no ensino médio, nas aulas de sociologia, onde eu sou professor. Então foi um ganho significativo, ele traz esse aprendizado a mais (TUTOR B, 2017).

O Tutor C afirma que a docência na modalidade EaD modificou até a forma dele ler textos.

[...] hoje eu prefiro ter um texto do computador do que impresso no livro, ou seja, mudou até a minha forma de reflexão, de estudar, minha metodologia de estudo [...] dá para se fazer muita coisa no computador, inclusive leitura (TUTOR C, 2017).

A professora C avalia a EaD como uma modalidade em cujo desenvolvimento e expansão ela sempre acreditou. Afirma ser uma defensora da EaD por também proporcionar mais do que uma formação inicial.

Todos os dias, a gente tem uma mudança na prática pedagógica, com certeza, porque eu acreditava nesse alcance, mas eu não sabia da potencialidade dele. Eu defendo a EaD e defendo como uma forma de formação de alcance ao conhecimento e vejo que, através da EaD, a gente tem, sim, transformações qualitativas maravilhosas. Aí, na extensão do Rio Grande do Norte, a gente vê ex-alunos de EaD já participando de pesquisas em projetos de especialização [...] a experiência é rica e, (em) cada semestre que uma turma nova se apresenta, é um comportamento novo, é uma experiência nova, é um planejamento novo e são vidas novas e a riqueza do professor. Essa eu digo que é a profissão (em) que a gente não envelhece, porque cada semestre a gente convive com outras pessoas, então não cai no ostracismo, porque a gente, todo tempo, tem um rostinho diferente, conhecendo ali, passando por nós. Então, não dá pra enjoar, quando a gente começa a cansar, já mudou o semestre, outra turma, outro pessoal e a gente renasce junto com eles (PROFESSORA C, 2017).

A análise das falas permite revelar que, dentre os pontos negativos da formação do curso em debate, está o reconhecimento de que essa modalidade necessita de melhoras em todas as partes que constituem a formação. É um curso que possui uma boa estrutura e meios tecnológicos, além de possuir um currículo que se equipara ao do curso presencial em termos de conteúdo, cumprimento de carga horária e outros aspectos da formação. De início, não se tinha um quadro completo de professores e isso disseminava a falta de credibilidade e a descrença na formação via EaD numa perspectiva de qualidade. O curso desenvolve a autonomia do aluno, assim como também aumenta as responsabilidades e cumprimentos de prazos de entregas de trabalho e administração do tempo dos estudantes. Contudo, a interação entre os sujeitos foi o que mais chamou a atenção. A maioria dos egressos apontou que tinha um maior contato com os tutores a distância e que o curso necessitava de mais encontros presenciais com contato com os professores. Apesar de ser um meio de interação, por vezes, a plataforma Moodle impossibilitava a interação, devido às mudanças durante os semestres, em que os estudantes deveriam se apropriar melhor e ter uma formação de como administrar melhor essa ferramenta de interação durante o curso.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desse trabalho, foram desenvolvidas reflexões sobre a expansão da educação superior via EaD, focando a formação inicial de professores, assim como realizando análise das avaliações dos sujeitos da pesquisa sobre o curso de pedagogia a distância da UFRN (2012-2016).

Os organismos internacionais e os governos nacionais propagavam seus interesses em um discurso de que a educação, com o apoio das novas tecnologias, alcançaria o estágio de desenvolvimento e os países se inseririam no mundo globalizado. Sendo assim, os países precisariam ampliar o acesso ao ensino superior. A EaD, por sua vez, seria uma alternativa responsável para a expansão e democratização desse acesso, por possibilitar um atendimento em massa sem a necessidade de grandes investimentos em recursos humanos, sendo ideal na redução de investimentos na educação.

A expansão da educação superior deu-se através da atuação da EaD na oferta de vagas para cursos de formação inicial. A criação da UAB foi primordial para que a expansão via modalidade a distância ocorresse. No entanto, assim como em outras modalidades, deve-se existir avaliações contínuas que busquem a efetivação da qualidade dos cursos realizados.

É importante destacar que foi através dos marcos regulatórios para a EaD que essa modalidade ganhou mais prestígio e teve um aumento da sua prática nas políticas educacionais brasileiras, com ênfase na formação inicial de professores. Especificamente, a promulgação da LDB nº 9.394/96, que abriu perspectivas para a ampliação da EaD e flexibilização dessa modalidade na oferta de curso de graduação e pós-graduação.

As análises das avaliações dos sujeitos nessa pesquisa evidenciam que o curso de pedagogia a distância da UFRN (2012-2016) é um curso que oportunizou o acesso ao ensino superior, uma vez que a maioria não poderia cursar via modalidade presencial, pois por motivos de trabalho e não ter tempo fixo para o cumprimento das aulas. Alguns sujeitos egressos já possuíam a primeira graduação, sendo a modalidade de EaD uma propiciadora de aperfeiçoamento de aspectos pedagógicos acentuados no curso de pedagogia.

Os estudos realizados nessa dissertação concluem afirmar que: a) a UFRN adotou a modalidade de EaD por esta ser uma política de âmbito nacional e

internacional e se inserir no movimento de expansão das universidades federais, tendo inicialmente ofertado cursos via EaD em polos situados em outros estados; b) com a criação da SEDIS, inicia-se o processo de institucionalização da EaD na UFRN; c) o curso de pedagogia a distância teve início na UFRN devido à carência de formação inicial de professores apontada pelo Ministério da Educação e interesse da UFRN na expansão da educação superior, efetuando, assim, as normativas decorrentes para a formação dos profissionais da educação; d) ocorreram resistências no que concerne à implantação do curso de pedagogia via modalidade de EaD, principalmente de parte de professores que não se familiarizava nem acreditava na modalidade; e) o curso de pedagogia a distância é ministrado por professores que atendem a modalidade de ensino presencial na referida universidade; f) o curso é norteado pelas Diretrizes curriculares de Pedagogia, criadas em 2006, também para o curso presencial; g) o curso, levando em consideração as perspectivas avaliativas dos sujeitos da pesquisa, está em consonância com os objetivos contidos no PPP e no currículo, sendo que poderia oportunizar os alunos à redes de pesquisa de forma macro e qualificada; h) a plataforma Moodle é uma ferramenta de comunicação e interação para o desenvolvimento do curso, sendo avaliada, em parte, como positiva para esse processo; i) os materiais didáticos deixam a desejar, pois muitos vêm de outras universidades com realidades distintas: às vezes, como um manual de instrução convertido em apostila; j) as metodologias foram avaliadas como positivas e de apoio propício para a formação dos estudantes; k) o curso possui dois tipos de tutoria: a distância e presencial, sendo que o contato com o tutor presencial é mais frequente, devido a esse estar relacionado e articulado com o trabalho dos professores; l) por possuir várias possibilidades de interação com os alunos, a EaD modificou as práticas de boa parte dos professores e tutores entrevistados, além de propiciar a flexibilidade de organizar o tempo e espaço para os estudos e otimizar formatos virtuais para a disseminação dos conteúdos.

Constata-se que existe uma necessidade de melhoria na formação do curso de pedagogia a distância da UFRN no que se refere a interação dos sujeitos durante o desenvolvimento do curso. Considerando as falas dos egressos e de alguns professores, aponta-se também, como fator que requer melhoria, a rotatividade dos tutores a distância, a precarização do trabalho docente que a modalidade pode

ocasionar e o contato com a pesquisa, muito tímida, sendo a prática docente o foco maior da formação no referido curso.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, M. A. S. Institutos superiores de educação: uma das faces da reforma educacional no Brasil. In: SGUISSARDI, V. (Org.). **Educação superior: velhos e novos desafios**. São Paulo: Xamã, 2001.

ALARCÃO, I. **Escola reflexiva e supervisão**. Porto: Porto Editora. 2001.

ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, E.; GENTILI, P. (Orgs.) **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

AQUINO, R. **Educação a distância: facilitadora do acesso à formação profissional**. R. Augustus. Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: <[http://www.unisuam.edu.br/augustus/pdf/ed24/rev\\_augustus\\_TC\\_ed\\_24\\_04.pdf](http://www.unisuam.edu.br/augustus/pdf/ed24/rev_augustus_TC_ed_24_04.pdf)>. Acesso em: 30 out. 2015.

ANFOPE- ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO. **Contribuições para subsidiar a discussão na audiência pública nacional/CNE sobre a proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação em cursos de nível superior**. Brasília, 23 de abril de 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ANFOPE.pdf>>.

ARAÚJO, N. V. G. **O normal superior Tele-presencial e a trilogia: política educacional, formação de professores e educação a distância**. 2008, 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Paulo, 2008.

ARAÚJO, R. N.; SANTOS, S. A.; MALANCHEN, J. **Formação de professores: diferentes enfoques e algumas contradições**. In: IX ANPED SUL. 2012. Disponível em: <<http://www.uces.br>>. Acesso em: 3 ago. 2017.

ARAÚJO, S. **Cantos, encantos e desencantos na Educação a distância: uma análise da concepção e da implementação do curso de Administração pública da UFRN**. 2014, 258 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.

ARCÚRIO, M. S. F. **Autonomia do aprendiz na educação a distância**. 2008. Disponível em: <[http://arquivos.eadadm.ufsc.br/EaDADM/UAB\\_2014\\_2/Introducao\\_EaD/material\\_didatico/Autonomia%20do%20aprendiz%20na%20educa%C3%A7%C3%A3o%20a%20dist%C3%A2ncia.pdf](http://arquivos.eadadm.ufsc.br/EaDADM/UAB_2014_2/Introducao_EaD/material_didatico/Autonomia%20do%20aprendiz%20na%20educa%C3%A7%C3%A3o%20a%20dist%C3%A2ncia.pdf)>. Acesso em: 10 jul. 2018

BARBALHO, M. G. C. **Mudanças nos modelos de gestão: a política educacional e os (des) acertos da experiência no Rio Grande do Norte (1995-1999)**. 2006, 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006.

BARRETO, R. G. B. **A formação de professores a distância como estratégia de expansão do ensino superior**. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1299-1318, out-dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/13.pdf>>. Acesso em: 18 nov. 2015.

BEHAR, P. A. (Org.). **Modelos pedagógicos em educação a distância**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BELLONI, M. L. **Educação a Distância**. São Paulo: Autores Associados, 2009.

BEZERRA, M. A.; CARVALHO, A. B. G. Tutoria: concepções e práticas na educação a distância. In: SOUZA, R. P.; MIOTA, F. M. C. S. C.; CARVALHO, A. B. G. (Orgs.). **Tecnologias digitais na educação**. Campina Grande, EDUEPB, p. 233-258, 2011. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/6pdyn/pdf/souza-9788578791247-10.pdf>>. Acesso em: 14 dez. 2017.

BOLLMANN, Maria da Graça Nóbrega. **Revedo o Plano Nacional de Educação: proposta da sociedade brasileira**. Educação e Sociedade. Campinas, V. 31, n. 112, p.657-676, jul.-set.2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 2 de jul. de 2016.

BRASIL. **Referenciais Curriculares Nacionais para a formação de professores. 1998**. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br>>. Acesso em: 30 jun. 2017.

\_\_\_\_\_. ANFOPE – Associação Nacional pela formação dos profissionais da educação. **Contribuições para subsidiar discussão na audiência pública Nacional/CNE sobre a proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior**. Brasília, 23 de abril de 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 05 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. **Artigo 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/legisla09.pdf>>. Acesso em: 24 out. 2015.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 15, de outubro de 1827**. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 30 jun. 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da educação Nacional. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 02 jun. 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 02 jun. 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982.** Altera dispositivos da lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 02 jun. 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.493, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm)>. Acesso em> 10 jul. 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação 2001-2010 e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm)> Acesso em: 30 out. 2015.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007.** Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, de que trata a Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/lei/l11502.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11502.htm)>. Acesso em: 03 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 03 ago. 2017.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998.** Regulamenta o disposto no art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/D2494.pdf>>. Acesso em: 25 out. 2015.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999.** Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 02 jun. 2017.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 dez. 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/portarias/dec5.622.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2018

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 5.800, de 08 de junho de 2006.** Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil-UAB. Disponível em: <[http://www.capes.gov.br/uab?id=60:decreto\\_no\\_5800\\_080062006\\_decreto](http://www.capes.gov.br/uab?id=60:decreto_no_5800_080062006_decreto)> Acesso em: 24 out. 2015.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007.** Institui o Programa de Apoio a Planos de Restruturação e expansão das universidades Federais-Reuni. DOU. Brasília: Casa Civil da Presidência da república, 2007. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm)>. Acesso em: 04 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 6.303, de 12 de dezembro de 2007.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6303.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6303.htm)>. Acesso em: 25 out. 2015.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016.** Dispõe sobre a política de Formação dos profissionais da educação básica. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm)>. Acesso em: 01 ago. 2017.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEB nº 02/97.** Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/RCNE\\_CEB02\\_97.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/RCNE_CEB02_97.pdf)>. Acesso em: 04 jun. 2017.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006.** Institui Diretrizes Nacionais para o Curso de graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf)>. Acesso em: 05 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>>. Acesso em: 02 ago. 2017.

\_\_\_\_\_. **Portaria nº 883, de 16 de setembro de 2009.** Diretrizes nacionais para o funcionamento dos Fóruns Estaduais Permanentes de apoio à formação docente. Disponível em: <<http://www.prograd.ufu.br/legislacoes/portaria-mec-no-883-de-16-de-setembro-de-2009-diretrizes-nacionais-para-o-funcionamento>>. Acesso em: 26 jun. 2017.

\_\_\_\_\_. **Parecer CES nº 133/2001 e 30 de janeiro de 2001.** Esclarecimentos quanto à formação de professores para atuar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2001/pces133\\_01.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2001/pces133_01.pdf)>. Acesso em: 03 ago. 2017.

\_\_\_\_\_. **Projeto de Lei n.1.258, de 28 de novembro de 1988.** Brasília, DF. Câmara dos Deputados. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=189757>>. Acesso em: 20 jan. 2007

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 021/2001, de 6 de agosto de 2001.** Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp\\_212001.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_212001.pdf)>. Acesso em 30 jun. 2017.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CP 027/2001, de 02 de outubro de 2001.** Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br>>. Acesso em 30 jun. 2017.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CP 028/2001, de 2 de outubro de 2001.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>>. Acesso em 30 jun. 2017.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CP 2, de fevereiro de 2002.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em 30 jun. 2017.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores da Educação Básica. **Parecer CNE/CP nº 09/2001.** Diário Oficial da União de 18/01/2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne>>. Acesso em: 28 jun. 2017.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CP nº. 09/2001.** Diário Oficial da União de 18/01/2002, Seção 1, p. 31. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em 30 jun. 2017.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CP nº. 01/2002.** Diário Oficial da União de 09/04/2002, Seção 1, p. 31. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf)>. Acesso 30 jun. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da educação (2000). **Decreto presidencial n. 3554 de 7 de agosto de 2000.** Dá nova redação ao inciso 2º do artigo 3º do decreto n. 3.276, de 6 de dezembro de 1999, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 8 ag. 2000.

\_\_\_\_\_. MEC/CNE/CES. **Parecer CNE/CES n. 970, de 9/11/1999.** Curso Normal Superior e da habilitação para magistério em educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental nos cursos de pedagogia. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pces174\\_07.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pces174_07.pdf)>. Acesso em: 1 jul. 2017.

BRASIL/MEC. **Decreto nº 5.800 de 8 de junho de 2006.** Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil-UAB. Brasília, 2006. Disponível: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2006/decreto-5800-8-junho-2006-543167-publicacaooriginal-53181-pe.html>>. Acesso em: 10 jul. 2018.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009.** Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (PARFOR). Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2006/decreto-5800-8-junho-2006-543167-publicacaooriginal-53181-pe.html>>. Acesso em: 01 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010.** Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência-PIBID e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2010/decreto-7219-24-junho-2010-606872-publicacaooriginal-127693-pe.html>>. Acesso em: 01 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CP 009/2001, de 8 de maio de 2001.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em 30 jun. 2017.

BRASIL/UNESCO. **Educação Para Todos: o compromisso de Dakar.** Ação educativa, 2001, 70p. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>>. Acesso em 22 nov. 2015.

\_\_\_\_\_. **Relatório de Delors**. Educação em tesouro a descobrir. Brasília, 2010. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>>. Acesso em: 02 jun. 2017.

BRESSER-PEREIRA, L.C. A reforma do Estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle. Revista Lua Nova, São Paulo, SP, n. 45, p.49-95, 1998.

BRZEZINSKI, I. Formação de profissionais da educação e mudanças da LDB/1996: dilemas e desafio? Contradições e compromissos? In: BRZEZINSKI, I. (Org.). **LDB/1996 contemporânea**: contradições, tensões, compromissos. São Paulo: Cortez, 2014, p.112-143.

BRZEZINSKI, I.; VIEIRA, J. Políticas de formação de professores da Educação: professores e funcionários da educação básica. In: BRZEZINSKI, I. (Org.). **LDB/1996 contemporânea**: contradições, tensões, compromissos. São Paulo: Cortez, 2014, p. 198-232.

BURBULES, N. C.; TORRES, C. A. (Orgs.). **Globalização e educação**: perspectivas críticas. Porto Alegre: Artmed Editora, 2004.

CABRAL NETO, A. **Mudanças contextuais e as novas regulações**: repercussões no campo da política educacional. R. Educ. Qst. (on-line), Natal, RN, v. 42, n. 28, p. 7-40, 2012.

CABRAL NETO, A.; CASTRO, A. M. D. A. Educação superior no Brasil: os contraditórios caminhos da expansão pós-LDB. In: BRZEZINSKI, I. (Org.). **LDB/1996 Contemporânea**: contradições, tensões e compromissos. – São Paulo: Cortez, 2014.

CABRAL NETO, A.; NASCIMENTO, I. V. (Org.). **Políticas para a educação superior no Brasil**: Velhos temas e novos desafios. São Paulo: Xamã, 2009, p. 85-108.

CABRAL NETO, A.; RODRIGUEZ, J. A. Reformas Educacionais na América Latina: a busca de um consenso regional. In: COUTINHO, A. F. (Org.). **Reflexões sobre políticas Educacionais no Brasil**: consensos e dissensos sobre a educação pública. São Luís: EDUFMA, 2009.

CARVALHO JÚNIOR, A. F. P. **Educação a distância**: UMA análise dos modelos de ensino. Fund. Cecierj, Rio de Janeiro, v. 3, p. 46-54, dez. 2013.-

CASTANHEIRA, M.; PAIM, E.; DINIZ, K. A expansão da educação a distância no Brasil: a relação entre o público e o privado. In: SEGENREICH, S. C. D.; BUSTAMENTE, S. B. V. **Políticas e práticas da Educação a Distância (EaD) no Brasil: entrelaçando pesquisas**. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2013.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CASTRO, A. M. D. A. **Política de educação a distância: uma estratégia de formação continuada de professores**. Natal, RN: Editora da UFRN, 2005.

CASTRO, A. M. D. A. **Ensino superior no Brasil: expansão e diversificação**. In: CABRAL NETO, Antônio; NASCIMENTO, Ilma V; LIMA, R. (Org.). **Política Pública de educação no Brasil: compartilhando saberes e reflexões**. Porto Alegre: Sulina, 2006.

CASTRO, A. M. D. A.; CABRAL NETO, A. **Educação a distância como estratégia de expansão do ensino superior no Brasil**. In: CHAVES, Vera Lúcia Jacob; CABRAL NETO, Antônio; NASCIMENTO; Ilma Vieira (Org.). **Políticas para a educação superior no Brasil: velhos temas e novos desafios**. São Paulo: Xamã, 2009, p. 85-108.

CASTRO, A. M. D. A.; CABRAL NETO, A. **Educação superior no Brasil: os contraditórios caminhos da expansão pós-LDB**. In: BRZEZINSKI, I. (Org.). **LDB/1996 contemporânea: contradições, tensões, compromissos**. São Paulo: Cortez, 2014.

CEPAL/UNESCO. COMISSÃO ECONÔMICA PARA A AMÉRICA LATINA. **Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade**. Brasília: IPEA/INEP, 1995.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO-CONAE. **Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de ação**. 2010.

COSTA, M. L. F.; OLIVEIRA, S. A. G. **O lugar da educação a distância no Plano Nacional de Educação (2011-2020)**. R. Teor. Prát. Educ., v. 16, p. 97-112, jan./abr. 2013. Disponível em:  
<[http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/23766/pdf\\_8](http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/23766/pdf_8)>. Acesso em: 25 nov. 2015.

**DECLARAÇÃO mundial sobre educação para todos**. Abr., 1990. Disponível em:  
<[http://escoladegestores.mec.gov.br/site/8-biblioteca/pdf/texto\\_3.pdf](http://escoladegestores.mec.gov.br/site/8-biblioteca/pdf/texto_3.pdf)>. Acesso em 30 nov. 2015.

DEMO, P. Professor e seu direito de estudar. In: SHIGUNOV NETO, A.; MACIEL, L. S. B. (Orgs.). **Reflexões sobre a formação de professores**. Campinas, Papirus, 2002.

DIAS, R. A.; LEITE, L. S. **Educação a distância**: da legislação ao pedagógico. 3. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

DIAZ BORDENAVE, J. E. **Teleducação ou Educação a Distância**: fundamentos e métodos. Petrópolis, RJ.: Vozes, 1987.

DOURADO, L. F. Plano Nacional de Educação como política de Estado: antecedentes históricos, avaliação e perspectivas. In: DOURADO, L. F. (Org.). **Plano Nacional de educação (2011-2020)**: avaliação e perspectivas. Goiânia. Editora UFG; Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

FERREIRA, M.; CARNEIRO, T.C.J. **A institucionalização da Educação a distância no ensino superior público brasileiro**: análise do Sistema Universidade Aberta do Brasil. 2013. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/114815/2013184%20-%20A%20institucionaliza%C3%A7%C3%A3o%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20a%20Dist%C3%A2ncia.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 06 dez. 2017.

FERREIRA, M.; MILL, D. Institucionalização da educação a distância no ensino superior público brasileiro: desafios e estratégias. In: FIDALGO, F. S. et al (Orgs.). **Educação a distância**: meios, atores e processos. Belo Horizonte: CAED-UFMG, 2013.

FONSECA, D. M. **O neoliberalismo e a educação**. RBAE. Brasília, v. 11, n. 2, p. 9-22, jul./dez. 1995.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 29. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

FREITAS, H. C. L. **A (nova) política de formação de professores**: a prioridade postergada. R. Educ. Soc., Campinas, v. 28, n. 100. Ed. Especial, p. 1203-1230, out. 2007. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/114815/2013184%20-%20A%20institucionaliza%C3%A7%C3%A3o%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20a%20Dist%C3%A2ncia.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 04 dez. 2017.

FRIGOTTO, G. **A formação e profissionalização do educador**: novos desafios. Escola S.A. Brasília, CNTE, 1996.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: Unesco, 2009.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. – Brasília: UNESCO, 2011. 300 p.

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

\_\_\_\_\_. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2007.

GIOLO, Jaime. **A educação a distância e a formação de professores**. R. Educ. Soc., Campinas, v.29, n.105, p.1.211-1.234, set./dez. 2008.

GOMES, R. C. M. **A formação dos professores no contexto atual**. R. Educ., v.14, n. 18, p.103-125, 2011. Disponível em:  
<<http://www.pgsskroton.com.br/seer/index.php/educ/article/viewFile/1722/1647>>.  
Acesso em: 03 jul. 2017.

GOUVÊA, G.; OLIVEIRA, C. I. **Educação a Distância na formação de professores**: viabilidades, potencialidades e limites. 4. ed. Rio de Janeiro: Vieira e Lent. 2006.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. São Paulo, SP: Loyola, 1992.

\_\_\_\_\_. **Condição pós-moderna**. 15. ed. São Paulo: Loyola, 2006.

HERMIDA, J. F.; BONFIM, C. R. S. **A educação a distância**: história, concepções e perspectivas. R. HISTEDBR (on-line), Campinas, n. especial. p. 166-181, ago., 2006. Disponível em:  
<[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/art11\\_22e.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/art11_22e.pdf)>. Acesso em: 30 out. 2015.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Notas Estatísticas: **Censo da Educação Superior 2011**. Brasília: INEP, 2011.

IPAE - Instituto de Pesquisas Avançadas em Educação. **Os reflexos da nova regulamentação da educação a distância nas escolas de educação básica e superior e nas instituições de pesquisa científica e tecnológica** (Estudo técnico sobre os Decretos nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005 e 6.303, de 12 de dezembro de 2007). 2006. Disponível em: <<http://www.ipae.com.br/et/14.pdf>>. Acesso em: 11 out. 2015.

JAMESON, F. **A cultura do dinheiro**: ensaios sobre a globalização. Petrópolis (RJ): Vozes, 2001.

KÜENZER, A. **As políticas de formação**: a construção da identidade do “professor sobrando”. R. Educ. Soc., v. 20, n. 68, dez., 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a09v2068>>. Acesso em: 09 jul. 2008.

LAGO, A.; NOVA, C.; ALVES, L. Educação a distância e comunidade interativa. In: ALVES, L. R. G., NOVOA, C. C. **Educação e tecnologias**: trilhando caminhos. Salvador: Editora da UNEB, 2003, p. 10-34.

LANDIM, C. M. F. **Educação a distância**: algumas considerações. Rio de Janeiro, 1997.

MALANCHEN, J. **As políticas de formação a distância de professores no Brasil 1996-2006**: Democracia ou mistificação? Florianópolis, 2007. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

MALANCHEN, Julia. **Políticas de formação de professores a distância no Brasil**: uma análise crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2015. – (Coleção de professores).

MANZINI, E. J. **A entrevista na pesquisa social**. Didática, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. **Reformas Internacionais da Educação e formação de professores**. Cadernos de Pesquisa, n.118, p.89-117, março/2003.

MAZZEU, L. T. B. A política educacional e a formação de professores: Reflexões sobre os fundamentos teóricos e epistemológicos da reforma. In: MARSIGLIA, A. C. G. (Org). **Pedagogia Histórico-Crítica**: 30 anos. Campinas: Autores Associados, 2011. (Coleção Memória da Educação).

MELLO, G. N. **Formação Inicial de Professores para a educação básica: uma (re) visão radical.** 2000. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-88392000000100012](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392000000100012)>. Acesso em: 02 jul. 2017.

MILL, D.; PIMENTEL, N. M. **Educação a distância: desafios contemporâneos.** São Carlos: EdUFSCar, 2010.

MOORE, M. G.; KEARSLEY, G. **Educação a distância: sistemas de aprendizagem on-line.** 3.ed. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

\_\_\_\_\_. **Educação a distância: uma visão integrada.** São Paulo: Ed. Thomson, 2007.

MORAIS, I. R. D.; NASCIMENTO, J. P. R.; RÊGO, M. C. F. D. **Institucionalização da educação a distância na Universidade Federal do Rio Grande do Norte: uma abordagem teórico-empírica.** R. Educ. Dist., v. 2, n. 2, dez., 2015.

MORAN, J. M. Contribuições para uma pedagogia da educação on-line. In: SILVA, Marco (Org.). **Educação on-line: teorias, práticas, legislação, formação corporativa.** São Paulo: Loyola, 2003.

MUGNOL, M. **A educação a distância no Brasil: conceitos e fundamentos.** - Curitiba, v. 9, p. 335-349, maio/ago. 2009.

NACARATO, A. M. **Políticas de formação do professor na educação básica: pesquisas, programas de formação e práticas.** 2013. Disponível em: <[http://36reuniao.anped.org.br/pdfs\\_sessoes\\_especiais/se\\_04\\_adairnacarato\\_gt19.pdf](http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_sessoes_especiais/se_04_adairnacarato_gt19.pdf)>. Acesso em: 26 jun. 2017.

NASCIMENTO, J. P. R. **Os desafios da institucionalização do ensino superior na modalidade a distância: a visão dos gestores de uma universidade federal.** 2014. 128f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão em Organizações Aprendentes). Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba.

NEDER, M. L. C. A Orientação Acadêmica na Educação a Distância: a perspectiva de (re)significação do processo educacional. In: PRETI, O. (Org.). **Educação a Distância: construindo significados.** Brasília: Plano, 2000. p. 105-124.

NOGUEIRA, E. S. **Políticas de formação de professores: a formação cindida (1995-2002)**. 2003. 198 p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. 1992. Disponível em: <<https://core.ac.uk/download/pdf/12424596.pdf>>. Acesso em: 4 ago. 2017.

OLIVEIRA, G. M. S. **A educação a distância no contexto educacional brasileiro**. 2006. Disponível em: <[http://www.aedmoodle.ufpa.br/pluginfile.php/210713/mod\\_resource/content/1/ead\\_contexto\\_educacional.pdf](http://www.aedmoodle.ufpa.br/pluginfile.php/210713/mod_resource/content/1/ead_contexto_educacional.pdf)>. Acesso em: 10 set. 2015.

PÁDUA, E. M. M. **Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1997.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

PETERS, O. Distance Teaching and Industrial Production: A comparative Interpretation in Outline. In SEWART, D. et al (eds.). **Distance Education: International Perspectives**. Londres/Nova Iorque: Croomhelm/St. Martin's, 1983.

PIAGET, J. **Biologia e conhecimento**. Petrópolis: Vozes, 1976.

PIÑA, A. A. **How Institutionalized is distance learning?** A study of Institutional Role, Locale and Academic Level. Online Journ. Dist. Learn. Adm., v. 11, n.1, 2008.

PORTO, A. S.; NEVES, M. F.; MACHADO, M. J. **Educação a distância na formação de professores: ranços e avanços**. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 18., 2012, São Luiz. Anais eletrônicos. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2012/anais/283f.pdf>>. Acesso em: 06 out. 2015.

PRANDI, L. R. **Educação a distância: uma alternativa promissora para a prática educativa no ensino superior**. Akrópolis – R. Ci. hum. UNIPAR, v. 19, n. 4, p. 279-288, out./dez. 2011.

PRETI, O. **Educação a distância: inícios e indícios de um percurso**. Cuiabá: NEAD/IE-UFMT, 1996.

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO. **Curso de Pedagogia a distância**. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. UFRN, Natal, 2009.

RISCAL, S. A. A educação solitária. In: SOUZA; D. D. L. et al. (Orgs.). **Educação a distância: diferentes abordagens críticas**. São Paulo: Xamã, 2010, p. 53-75.

SACRISTAN, J. G. Poderes instáveis em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SANTOS, M. F. S.; OLIVEIRA, M. S. **Interação e comunicação em educação a distância**. Santa Cruz, Mossoró, RN, abr., 2011. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 17., 2011, Manaus. Anais eletrônicos. Santa Cruz, Mossoró-RN-abril/2011. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2011/cd/49.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2018.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 11.ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

SANTOS, S. A. **Impactos da reforma do estado para as políticas de formação de professores nos cursos de pedagogia**. UEL, 2008. Disponível em: <<http://www.simposioestadopoliticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/ACO9.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2016.

SARAIVA, T. **A educação a distância no Brasil**. Em Aberto, Brasília, DF, ano 16, n. 70, p. 17-27, abr./jun., 1996.

SAVIANI, D. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. R. bras. Educ., v.14, n. 40, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>>. Acesso em: 02 jul. 2017.

SCHLEMMER, E. **Políticas e práticas na formação de professores a distância: por uma emancipação digital cidadã**. In: GATTI, B. A. et al. (Org.). São Paulo: Editora Unesp, 2013.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 22. ed., rev. ampl. São Paulo: Cortez, 2002.

SHEIBE, L. **Formação de professores no Brasil: a herança histórica**. R. Retrat. Esc. Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 41-53, jan./dez. 2008. Disponível em:

<[http://www.cnte.org.br/images/stories/2012/revista\\_retratosdaescola\\_02\\_03\\_2008\\_ormacao\\_professores.pdf](http://www.cnte.org.br/images/stories/2012/revista_retratosdaescola_02_03_2008_ormacao_professores.pdf)>. Acesso em: 05 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. **Formação Inicial a distância**: novas propostas de formação ou velhas políticas de (des)qualificação dos professores para as séries iniciais? In: Reunião Anual da Anped, nº 25, 2002, Caxambu, 29 de setembro a 2 de outubro.

SHIGUNOV NETO, A.; MACIEL, L. S. B. As políticas neoliberais e a formação de professores: propostas de formação simplistas e aligeiradas em épocas de transformação. In: MACIEL, L. S. B.; SILVA JUNIOR, J. R. **Reforma educacional para o ensino médio no Brasil nos anos noventa**: instrumentalidade, adaptação e consenso. R. portug. Educ. Braga/Portugal, v. 16, n. 1, p. 3-35, 2003.

SILVA, A. B. **Como os gerentes aprendem**. São Paulo: Saraiva, 2009.

SILVA JÚNIOR, J. R. **Reformas do estado e da educação e as políticas públicas para a formação de professores a distância**: implicações políticas e teóricas. R. bras. Educ. Rio de Janeiro, ANPED, Campinas. Autores Associados, n. 24, p.78-94, set./dez. 2003.

SILVA, J. B.; NUNES, C. P. **Políticas de formação de professores na modalidade da educação a distância no Brasil**: uma análise histórica. ESUD 2014. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA. Anais eletrônicos. Florianópolis/SC. p.1083-1096. Disponível em: <[esud2014.nute.ufsc.br/anais-esud2014/](http://esud2014.nute.ufsc.br/anais-esud2014/)>. Acesso em 10 jul. 2018.

SILVA, R. N.; ESPOSITO, Y. L., SAMPAIO, M. M. et al. **Formação de professores no Brasil**. São Paulo: FCC; REDUC, 1991.

SKINNER, B. F. **Ciência e comportamento humano**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

\_\_\_\_\_. **O mito da liberdade**. Rio de Janeiro: Bloch editores, 1973.

TANURI, L. M. **História da formação de professores**. R. bras. Educ. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a05>>. Acesso em: 01 jul. 2017.

TAVARES, A. M. B. N.; FRANÇA, M. **Política de formação de professores: o PROBÁSICA-UFRN e a formação profissional.** R. Educ. Quest., Natal, v.26, n. 12, p. 106-134, maio/ago. 2006.

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

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação.** Paris, 1998. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-mundial-sobre-educacao-superior-no-seculo-xxi-visao-e-acao.html>>. Acesso em: 10 dez. 2017.

\_\_\_\_\_. **Política de mudança e desenvolvimento no ensino superior.** Rio de Janeiro: Garamond, 1999.

VASCONCELOS, S. P. G. **Educação a Distância: histórico e perspectivas.** Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/viiifelin/19.htm>>. Acesso em: 08 jan. 2017.

VEIGA, I. P. A. (Org.). **Caminhos da Profissionalização do magistério.** 2a edição. Campinas: Papirus Editora, 2001. 176 p.

\_\_\_\_\_. Professor: tecnólogo de ensino ou agente social. In: AMARAL, A. L; VEIGA, I. P. A. (Coord.). **Formação de professores: políticas e debates.** Campinas, SP: Vozes, 2002.

VIDAL, E. M.; MAIA, J. E. M. **Introdução à Educação a Distância.** Disponível em: <[www.uece.br/computacaoead/index.php/downloads/doc\\_download/2106-](http://www.uece.br/computacaoead/index.php/downloads/doc_download/2106-)>. Acesso em: 28 out. 2015.

VYGOTSKY, L. S. **A construção social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2000.

## APÊNDICE

### APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA TUTORES DO CURSO DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA DA UFRN (2012-2016)

- 1) Em sua opinião, por que a UFRN adotou a EaD como modalidade para a formação de professores?
- 2) Quais as diretrizes que nortearam a política de expansão via EaD na UFRN, especificamente para o curso de pedagogia?
- 3) Como o curso de pedagogia a distância foi implantado na UFRN? (ocorreram movimentos, embates, resistência, currículo, PPP)?
- 4) O quadro docente atendia à demanda quando o curso teve início?
- 5) Qual a formação exigida para tutores presenciais formadores do curso de pedagogia a distância da UFRN?
- 6) Como se dá o acesso de professores e tutores ao curso?
- 7) Por que a plataforma Moodle foi escolhida para o desenvolvimento do curso?
- 8) A quem compete a gestão dessa plataforma?
- 9) Como você avalia a metodologia utilizada para o desenvolvimento do curso? E o material didático utilizado?
- 10)A sua atuação como docente proporcionou conhecimentos articulados à pesquisa, ensino e extensão para os formandos do curso?
- 11)O curso de pedagogia via modalidade a distância na UFRN promoveu alguma mudança em sua prática pedagógica?
- 12)Como a sua atuação contribuiu para se formar um profissional crítico-reflexivo para melhorar a qualidade da educação básica?
- 13)Como você avalia a interação professor-aluno, tutor-aluno, professor-tutor?
- 14)O curso de pedagogia 2012/2016 foi submetido a alguma avaliação? Quando? Quem avaliou? Resultados?
- 15)Existe uma avaliação de desempenho dos professores e dos tutores?
- 16)Como você avalia a formação do curso de pedagogia a distância?

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA  
COORDENADORES/VICE COORDENADORES E PROFESSORES DO CURSO DE  
PEDAGOGIA A DISTÂNCIA DA UFRN (2012-2016)

- 1) Em sua opinião, por que a UFRN adotou a EaD como modalidade para a formação de professores?
- 2) Quais as diretrizes que nortearam a política de expansão via EaD na UFRN, especificamente para o curso de pedagogia?
- 3) Como o curso de pedagogia a distância foi implantado na UFRN? (movimento, embates, currículo, PP).
- 4) O quadro docente atendia à demanda?
- 5) Qual a formação exigida para tutores e professores formadores do curso de pedagogia a distância da UFRN?
- 6) Como se dá o acesso de professores e tutores ao curso?
- 7) Por que a plataforma Moodle foi escolhida para o desenvolvimento?
- 8) A quem compete a gestão dessa plataforma?
- 9) Como você avalia a metodologia utilizada para o desenvolvimento do curso?  
E o material didático utilizado?
- 10)A sua atuação como docente proporcionou conhecimentos articulados à pesquisa, ensino e extensão para os formandos do curso?
- 11)O curso de pedagogia via modalidade a distância na UFRN promoveu alguma mudança em sua prática pedagógica?
- 12)Como a sua atuação contribuiu para se formar um profissional crítico-reflexivo para melhorar a qualidade da educação básica?
- 13)Como você avalia a interação professor-aluno, tutor-aluno, professor-tutor?
- 14)O curso de pedagogia 2012/2016 foi submetido a alguma avaliação? Quando?  
Quem avaliou? Resultados?
- 15)Existe uma avaliação de desempenho dos professores e dos tutores?
- 16)Como você avalia a formação do curso de pedagogia a distância?

APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO ONLINE APLICADOS AOS EGRESSOS DO  
CURSO DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA DA UFRN (2012-2016)

- 1) Qual a sua concepção sobre educação a distância?
- 2) Quais as condições de acesso à internet que você teve durante o curso?
- 3) Emita a sua opinião sobre a plataforma utilizada para veicular o curso.
- 4) Numa escala de 5 a 10, como foi a sua interação durante o curso?  
Professor x aluno: 5 ( ) 6 ( ) 7 ( ) 8 ( ) 9 ( ) 10 ( )  
Tutor x aluno: 5 ( ) 6 ( ) 7 ( ) 8 ( ) 9 ( ) 10 ( )  
Aluno x Aluno: 5 ( ) 6 ( ) 7 ( ) 8 ( ) 9 ( ) 10 ( )
- 5) Ocorreram momentos presenciais no decorrer do curso? Se sim, como foram esses momentos?
- 6) Esses momentos foram importantes para a sua formação no desenvolvimento do curso? Justifique sua resposta.  
SIM ( ) NÃO ( ) EM PARTE ( )
- 7) Quais os conteúdos que mais contribuíram para a sua formação?
- 8) O curso articulou os conhecimentos integrados no que diz respeito à pesquisa, ensino e extensão? Justifique a sua resposta.  
SIM ( ) NÃO ( ) EM PARTE ( )
- 9) Como ocorreu a sua participação na prática de ensino, durante o curso?
- 10) O curso de pedagogia a distância proporcionou a articulação entre os conhecimentos da docência, gestão e coordenação pedagógica para elaboração de projetos educacionais?  
SIM ( ) NÃO ( ) EM PARTE ( )
- 11) Quais as competências adquiridas durante o curso?
- 12) O curso proporcionou habilidades de refletir sobre a prática docente?
- 13) Como você avalia a metodologia utilizada pelos professores e tutores no desenvolvimento do curso?
- 14) Qual a sua avaliação sobre os materiais didáticos do curso de pedagogia a distância?
- 15) Numa escala de 5 a 10, qual a avaliação da formação do curso de pedagogia a distância da UFRN (2012-2016):  
5 ( ) 6 ( ) 7 ( ) 8 ( ) 9 ( ) 10 ( )
- 16) Existe alguma avaliação de desempenho dos alunos durante o curso?

- 17) Apresente aspectos negativos do curso.
- 18) Aponte aspectos positivos do curso para a sua formação.
- 19) Qual a sua avaliação sobre a formação do curso de pedagogia a distância?