

## **Educação a distância, formação inicial de professores, desenvolvimento profissional e pessoal: uma combinação possível?**

Isabel Melero Bello

Ana Carolina Colacioppo Rodrigues

---

**Resumo:** Nos anos 2000 a educação superior na modalidade a distância sofreu expansão acelerada no Brasil, principalmente após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/96). A maioria dessas vagas destinou-se à formação inicial de professores da educação básica. Partindo desse contexto, este artigo tem como objetivo analisar os efeitos dessa formação sobre o desenvolvimento profissional e pessoal dos alunos que frequentaram cursos superiores de Pedagogia e Normal Superior. Para desenvolver o estudo, foi feito um levantamento da produção da pós-graduação sobre o tema no banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) seguida da seleção e leitura dos trabalhos na totalidade. As análises feitas evidenciaram que contribuições significativas foram trazidas pelos cursos aos estudantes, na ótica dos pesquisadores, mas também problemas foram apontados, revelando a importância desta discussão para a elaboração de políticas educacionais na área, em nosso país.

**Palavras-chave:** formação de professores, anos iniciais da escolarização, desenvolvimento profissional e pessoal, educação a distância.

### **Distance education, initial training of teachers, personal and professional development: a possible combination?**

**Abstract:** In the decade 2000 the higher education in distance mode got a rapid growth in Brazil, especially after the promulgation of the Law of Directives and Bases of National Education (Law No.9394/96). Most of these vacancies allocated the initial training of teachers to basic education. Due to this situation, this paper aims to analyze the effects that these courses have been leading to the personal and professional development of students who attended higher distance courses in Pedagogy and Normal courses at superior level. To develop the study, it was done a survey of the postgraduate production on the subject in the bank of theses of the Coordination of Improvement of People of Higher Level (CAPES) followed of the selection and reading of the works in the totality. The analysis made had evidenced that significant contributions were brought by the courses to the students, in the perspective of the researchers, but problems had been also pointed, disclosing the importance of this debate for the elaboration of educational politics in the area, in our country.

**Keywords:** teacher training, initial years of schooling, personal and professional development, distance education.

## INTRODUÇÃO

As últimas décadas trouxeram grandes alterações para os sistemas educacionais da América Latina, sobretudo devido aos novos paradigmas educacionais veiculados pelos países centrais. Mudanças econômicas e sociais foram algumas das justificativas trazidas pela onda neoliberal que se instalou nesse período.

Nesse contexto, à educação foi atribuído papel fundamental para auxiliar na superação dos problemas enfrentados no mundo: desigualdades sociais, grande número de pessoas não capacitadas para as novas exigências do mercado de trabalho, o que inclui a utilização de novas tecnologias da comunicação e informação (TIC), entre outras questões.

Encontros internacionais foram realizados, como o de Jomtien, na Tailândia, em 1990, com o intuito de discutir as questões educacionais frente aos desafios impostos. A partir desse encontro foi gerado um documento orientador das reformas que se seguiram, intitulado *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*, a fim de que os países participantes assumissem compromissos em relação aos seus sistemas educacionais. Nessa conjuntura, discursos elaborados por organismos internacionais passaram a veicular de forma intensa, apresentando as necessidades e as supostas soluções para a resolução de questões relacionadas à educação e, dentre elas, a reformulação dos cursos de formação inicial e continuada de professores, assim como novas exigências em relação à titulação desejada.

A partir dos novos paradigmas educacionais emergentes e mediante a pressão de organismos internacionais no sentido de que indicadores educacionais alcançassem patamares mais elevados, similares aos países centrais, inúmeras reformas educacionais foram implementadas na América Latina. Assim, no caso do Brasil, a Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) foi um marco das mudanças educacionais que se seguiram. Dentre essas mudanças, a elevação da titulação dos professores dos anos iniciais de escolarização apareceu como uma das metas a serem alcançadas a fim de promover, como consequência direta, a melhoria da educação brasileira. Como ressalta Imbernón (1994, p.36), “parece que se alcançou um consenso em todos os âmbitos de que não se pode falar de educação, inovação ou mudança sem se tratar da formação dos professores”. Para tanto, a educação a

distância (EaD) foi apontada como uma alternativa para o oferecimento de cursos de formação de professores, passando a ser vista pelo Estado e por grupos de especialistas da área educacional como uma maneira viável e eficiente de promover formação inicial para uma grande quantidade de professores, no menor tempo possível.

Mediante a necessidade indicada pela lei, iniciou-se no país um processo de implantação de programas e cursos pós-secundários oferecidos a distância por universidades públicas e privadas. De acordo com dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP), órgão ligado ao Ministério da Educação (MEC), cerca de 50% das matrículas dos cursos de Pedagogia estão concentradas na modalidade a distância (BRASIL, 2010). A oferta de vagas nessa modalidade cresceu substancialmente na última década: de acordo com informações disponibilizadas pelo INEP (BRASIL, 2009), em meados de 2008 as instituições de ensino superior brasileiras contavam com a soma de 222.446 matrículas nos cursos de graduação na modalidade a distância para a formação de professores dos anos iniciais da escolarização. Em publicação mais recente (BRASIL, 2010), referente aos dados de 2009 do ensino superior brasileiro, foi revelada a soma de 286.771 matrículas em cursos de Pedagogia a distância, sendo que o mesmo curso, na modalidade presencial, apresentava 287.127 alunos matriculados.

No que se refere ao número de concluintes em cursos de graduação a distância no Brasil, a figura 1 demonstra a evolução ocorrida no período de 2002 a 2007.

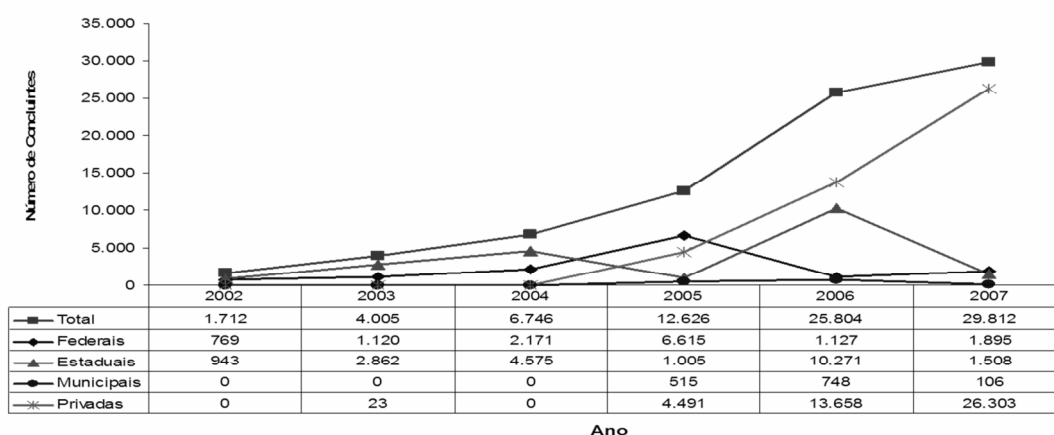


Figura 1. Evolução do número de concluintes – Graduação a distância por instância administrativa - Brasil – 2002-2007<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Censo da Educação Superior 2007 – Resultados das principais variáveis (BRASIL, 2008).

Vale acrescentar que o curso de Pedagogia, instância que hoje é responsável pela formação inicial do docente dos anos iniciais da escolarização no âmbito do ensino superior, é aquele que conta com o maior percentual de matrículas dentre os cursos de graduação na modalidade a distância, sendo responsável por 34,2% da totalidade de alunos matriculados nesse tipo de curso no Brasil (BRASIL, 2010). Compreender esse novo panorama construído rapidamente e que vem atingindo um grande contingente de professores é fundamental, sobretudo, tendo em vista a recente utilização das TIC no Brasil.

Dado o conjunto de informações apresentado, este trabalho teve como objetivo analisar os efeitos desses cursos de formação superior de professores sobre o desenvolvimento profissional e pessoal de seus concluintes. Tal análise foi feita a partir da produção acadêmica dos programas de pós-graduação referente ao período de 2000 a 2010, cujos resumos se encontram disponíveis no banco da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), órgão do MEC. A partir de pesquisa feita nesse banco, realizou-se uma seleção dos resumos das produções que trataram do assunto e, após uma segunda triagem, foram selecionados trabalhos relacionados diretamente ao tema em suas instituições de origem por meio de suas bibliotecas digitais ou físicas, os quais foram lidos na íntegra. A busca no banco da CAPES ocorreu mediante a utilização do descritor *formação de professores em educação a distância*, o que possibilitou que fossem localizados resumos de trabalhos que tiveram como foco diversos tipos de programas de formação de professores a distância<sup>2</sup>. Ao todo, foram localizados 594 resumos, os quais foram produzidos entre 1995 e 2010. A partir da leitura desses resumos foram selecionados 30 trabalhos que apresentavam dados relacionados ao desenvolvimento profissional dos docentes ou futuros professores dos anos iniciais da escolarização, os quais foram defendidos nos programas de pós-graduação entre 2004 e 2010.

O presente trabalho está organizado em três seções. Na primeira, discute-se a expansão da EaD no Brasil, principalmente no que tange ao seu papel no processo de elevação da titulação dos professores dos anos iniciais que irão atuar,

---

<sup>2</sup> Foram encontrados trabalhos que abordaram cursos para a formação de professores de áreas distintas, de extensão, de pós-graduação *lato sensu*, de Ensino Médio e de Licenciatura.

ou já atuam, em sua maioria, nas redes públicas de ensino. Na sequência, apresentam-se os resultados das pesquisas de pós-graduação que trataram da questão do oferecimento de cursos e programas de formação inicial a distância e são discutidas as características e consequências dessa formação. Finalizando, são apresentadas algumas considerações, assim como são sinalizadas novas possibilidades e necessidades de pesquisas a serem realizadas sobre o tema.

## **FORMAÇÃO SUPERIOR DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DE ESCOLARIZAÇÃO NO BRASIL, NA MODALIDADE A DISTÂNCIA**

Os problemas referentes à escolarização no Brasil, frequentemente evidenciados nas rotinas escolares e nas avaliações externas da Educação Básica, são temas de destaque veiculados pelos meios de comunicação. O fracasso do processo ensino-aprendizagem é costumeiramente imputado aos professores que teriam a função de formar cidadãos considerando as exigências de um mundo globalizado e, por essa razão, a formação docente tem integrado a agenda do governo brasileiro e vem sofrendo mudanças substanciais. Esse novo paradigma está relacionado ao contexto de uma época em que se questiona a eficácia da educação e, conseqüentemente, quem trabalha nas escolas (IMBERNÓN,1994).

No Brasil, a formação no âmbito do ensino superior para o exercício do magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental foi preconizada na Lei n. 9.394/96, exigindo a expansão das oportunidades de vagas em cursos de Pedagogia e criação de cursos que atendessem a demanda de docentes em exercício. As políticas de expansão dos cursos para o atendimento dessa população são pensadas contando, sobretudo, com o uso das TIC.

A entrada da EaD no ensino superior brasileiro é recente. Na última década, posteriormente à abertura jurídica propiciada pela Lei n. 9.394/96 (BRASIL, 1996), a modalidade de EaD foi intensificada. Na referida lei a EaD encontrou respaldo legal para a sua institucionalização e, assim, a década de 1990 marcou o período de início efetivo de entrada dessa modalidade nas instituições de ensino superior no país.

Na década de 1990 começaram a surgir algumas experiências direcionadas à formação de professores, motivadas, principalmente, pela indução de governos estaduais. No que tange à oferta de cursos de graduação na modalidade a distância, a Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT) é considerada uma das pioneiras ao iniciar o curso de Licenciatura em Pedagogia, em caráter experimental, em 1995 (BELLO, 2008).

Outras experiências surgiram pelo país, principalmente no âmbito do ensino superior, voltadas para a formação de professores em exercício e desenvolvidas normalmente em parceria com secretarias de educação de estados e municípios. Um exemplo dessa experiência é o Projeto Veredas, fruto de uma parceria entre instituições de ensino superior com a Secretaria de Educação de Minas Gerais, ofertando vagas para professores em exercício das redes estaduais e municipais de ensino. Em 2000 a Universidade Estadual de Ponta Grossa iniciou o Curso Normal Superior com mídias interativas para o atendimento de municípios do Paraná, sendo originado de uma parceria entre essa universidade e a Universidade Eletrônica do Brasil, e destinou-se também aos professores em exercício nas redes públicas. Esse mesmo modelo tecnológico foi adotado em 2001 pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, em parceria com a Universidade de São Paulo, a Universidade Estadual Paulista e a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, e foi reproduzido em mais duas versões, certificando milhares de professores das redes públicas de ensino paulistas (BELLO, 2008). Nesses mesmos moldes, a Universidade de Brasília também ofertou um curso de Pedagogia a distância para professores em exercício, em parceria com a Secretaria de Educação do Distrito Federal (KIPNIS, 2009). Enfim, são vários os exemplos que podem ser citados nesse período.

Como demonstra a Figura 1, não restam dúvidas de que a EaD entrou no cenário brasileiro compondo a agenda governamental e impulsionando a expansão do ensino superior. A partir de 2005 o governo federal implantou a Universidade Aberta do Brasil (UAB), instituída pelo Decreto 5.800, de 08 de junho de 2006. Foi criada em parceria com a Associação Nacional dos Dirigentes de Instituições Federais de Ensino Superior e empresas estatais, no âmbito do Fórum das Estatais pela Educação com foco nas Políticas e na Gestão da Educação Superior. É uma política de articulação entre a extinta Secretaria de Educação a Distância e a Diretoria de Educação a Distância do MEC, visando à expansão da educação

superior, no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação. Participam atualmente do Sistema UAB as universidades públicas e os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. A adesão dos governos e das instituições de ensino superior à UAB ocorre no âmbito dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, criados pelo Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e disciplina a atuação da CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada.

Percebe-se que a EaD transformou-se, para o Estado brasileiro, em um importante aliado na elevação da titulação acadêmica de sua população, de forma rápida e massiva, principalmente no que se refere aos professores da educação básica, com consequências que serão debatidas a seguir.

## **O QUE REVELAM AS PESQUISAS SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA MODALIDADE A DISTÂNCIA**

No Brasil, os cursos de graduação a distância têm sido destinados principalmente à formação de professores da educação básica que já atuam nas redes de ensino e também àqueles que pretendem ingressar na carreira. Dentre as licenciaturas oferecidas a distância, é o curso de Pedagogia que concentra o maior número de matrículas (BRASIL, 2010).

Mediante tal panorama, os programas de pós-graduação do país começaram a pesquisar o funcionamento desses cursos e as percepções advindas dos cursistas e formadores que participaram dessa modalidade de ensino.

Tendo em vista o objetivo deste trabalho, como já esclarecido, foi feito um levantamento de resumos de trabalhos produzidos sobre o tema “formação de professores dos anos iniciais de escolarização em cursos e programas oferecidos a distância”<sup>3</sup> no banco da CAPES. Mediante tais resumos, foi feita uma nova seleção de teses e dissertações que trouxessem informações sobre o desenvolvimento

---

<sup>3</sup> O número de trabalhos selecionados poderia ser ainda maior, mas muitas instituições de educação superior optaram por classificar seus cursos e programas como semipresenciais ou presenciais com apoio de mídias interativas. (BELLO, 2008).

profissional e pessoal proporcionado ou não aos cursistas que participaram de tais experiências de formação. A tabela 01 apresenta o total de teses e dissertações selecionadas e analisadas, assim como o ano em que foram defendidas:

Tabela 01. Formação de professores em EaD e a produção da pós-graduação brasileira 2004-2010

	<b>Ano de produção</b>						
	<b>2004</b>	<b>2005</b>	<b>2006</b>	<b>2007</b>	<b>2008</b>	<b>2009</b>	<b>2010</b>
<b>Total por ano</b>	01	08	05	01	02	05	08
<b>Total geral</b>	<b>30 (07 teses e 23 dissertações)</b>						

Fonte: Dados das autoras

Essas produções se concentram entre os anos de 2004 e 2010, observando-se que em 2005 e 2008 há o maior número de trabalhos defendidos. Entre 1995 e 2003 não foram localizados trabalhos que abordassem aspectos relacionados ao desenvolvimento profissional e pessoal dos cursistas, fato que talvez tenha ocorrido porque foi justamente nesse período que os primeiros cursos com essas características e fins foram implantados no Brasil.

Os cursos analisados são, na sua maioria, voltados para a formação inicial de professores que já atuavam nas redes públicas de ensino e tinham caráter emergencial, já que procuraram atender a uma demanda imediata e pontual, ou seja, elevar a titulação dos docentes em serviço. Apenas quatro cursos oferecidos por instituições privadas de ensino não possuíam esse perfil, conforme demonstra a tabela 02:

Tabela 02. Cursos e programas pesquisados nas produções acadêmicas

<b>Curso/Instituição superior de ensino responsável</b>	<b>Nº de teses e dissertações</b>
Pedagogia - UFMT	06
Pedagogia – UFPG	02
Normal Superior – Projeto Veredas	07
Pedagogia Cidadã (UNESP)	01
PEC São Paulo (USP, PUCSP)	02
Pedagogia (Universidade de Blumenau – privada)	01
Pedagogia (Universidade de Caxias do Sul – privada)	01
Normal Superior (UNITINS)	01
Pedagogia - UDESC	02



CEDERJ (UERJ)	01
UNIARARAS (privada)	01
PROEB (UFMA)	01
Pedagogia - UFRS	03
Pedagogia (instituição privada não identificada pelo autor)	01

Fonte: Dados das autoras

De acordo com a tabela 02, os trabalhos selecionados no banco da CAPES concentraram seu campo empírico de pesquisa sobre 14 cursos ou programas oferecidos por instituições públicas e/ou privadas, em parceria ou não com secretarias de educação de estados e municípios. Destes, o Curso Normal Superior/Projeto Veredas e curso de Pedagogia da UFMT foram os mais pesquisados, contanto cada um, respectivamente, com 07(sete) e 06(seis) trabalhos. Nesse mesmo período a iniciativa privada começa a oferecer cursos regulares na modalidade a distância também para aqueles que não são professores. Assim, com respaldo legal, uma iniciativa voltada para atender momentos de transição da reforma educacional brasileira começa a ser adotada de forma permanente pelas instituições privadas e também pelas públicas, dando indícios de que se tornaria uma constante na formação dos professores.

As pesquisas foram desenvolvidas, em sua maioria, mediante observação de campo e entrevistas com cursistas e formadores. Assim, a percepção dos sujeitos envolvidos no processo foi a principal fonte de dados dos pesquisadores. A leitura feita pelos próprios pesquisadores frente ao ambiente de aprendizagem foi, também, fundamental para a constituição dos dados apresentados nos trabalhos selecionados.

Os cursistas e formadores dos programas eram, na sua maioria, mulheres que trabalhavam em escolas públicas e que pertenciam a faixas etárias diversas. Assim, estiveram juntos nos programas e cursos a distância pessoas em início, meio e fim da carreira do magistério. O perfil dos professores participantes, no que se refere ao gênero, é representativo do modelo de professor atuante no contexto da educação básica brasileira (BRASIL, 1999).

A leitura dos trabalhos selecionados permitiu identificar elementos comuns entre os cursos em relação à estrutura física e aos recursos humanos envolvidos. Normalmente, os cursos contavam com unidades descentralizadas denominadas “polos”. Em alguns cursos, os polos eram interligados às

universidades por meio da *internet*. Esses ambientes, interligados ou não, dispunham de equipamentos eletrônicos, como televisores e computadores, nos quais se desenvolviam algumas atividades orientadas por um agente presencial denominado com mais frequência como tutor. Basicamente, esse agente exercia a função de mediador entre os cursistas e os recursos didáticos disponíveis e organizava a agenda de atividades. A coordenação dos cursos normalmente se localizava na sede da universidade responsável.

Nos cursos em que havia recursos tecnológicos em funcionamento, como foi o caso, por exemplo, do PEC Formação Universitária em São Paulo e do curso de Pedagogia a distância da Universidade Estadual de Ponta Grossa, era comum o uso de videoconferências e teleconferências, o que permitia aos cursistas entrar em contato com os professores especialistas das universidades. Nos polos, os cursistas realizavam as provas presenciais que são obrigatórias por lei. Essas provas, assim como o material didático impresso e as atividades disponíveis nas plataformas de aprendizagem, eram elaboradas e organizadas pelos professores das universidades. Já nos cursos e programas em que não foram disponibilizados recursos tecnológicos desse porte, como foi o caso do Projeto Veredas, as atividades se concentravam na atuação do tutor e na utilização do material didático impresso.

Além dos elementos comuns identificados em relação ao funcionamento dos cursos analisados pelos programas de pós-graduação, há outro aspecto que foi considerado fundamental para os pesquisadores: o desenvolvimento profissional e pessoal alcançado - ou não - pelos cursistas. Nos relatos dos tutores, dos coordenadores de polo ou dos próprios cursistas, as mudanças provocadas pelos cursos sobre os alunos foram destacadas. Concordando com Marcelo (2009), compreende-se aqui tal fenômeno como um processo individual ou coletivo que deve contextualizar-se na escola e que contribui para o desenvolvimento das competências profissionais por meio de diferentes experiências, formais e informais. Nesse sentido, Imbernón (1994, 1999) ressalta que pensar em desenvolvimento profissional é referir-se ao que se relaciona com mudança na vida profissional do professorado e não apenas a novas aprendizagens. Ou seja, a formação acadêmica é uma das partes que compõe o processo de desenvolvimento profissional.

É preciso considerar que em muitos casos o conhecimento profissional do docente está relacionado com rotinas, hábitos, instituições e ideias que, quando aprendidas e dominadas, são aplicadas de maneira mecânica. Suscitar a

reconstrução do pensamento pedagógico vulgar requer um processo de desconstrução dos esquemas de pensamento e ação consolidados empiricamente e acriticamente (PÉREZ-GÓMEZ, 1999). O docente isoladamente considerado é fácil vítima de interesses e das pressões institucionais e sociais que se mantêm nutridas pela inércia da pressão grupal, institucional e ambiental. Investigações referentes à evolução do pensamento pedagógico dos docentes em exercício, suas crenças e atitudes, evidenciam a forte tendência à esclerose do pensamento e da ação, para desenvolver estereótipos cada vez mais resistentes à mudança que se alimentam da reprodução sem crítica da tradição profissional (PÉREZ-GÓMEZ, 1999, 2001; BARQUÍN RUIZ, 1991).

Nesse sentido, no âmbito do oferecimento de cursos de licenciatura, espera-se que o docente ou futuro professor possa desenvolver condições de lidar com o conhecimento pedagógico que Imbernón (1994) intitula de especializado, que é o que diferencia e estabelece a função docente e que requer um processo concreto de formação que reúne características específicas, como a complexidade, a acessibilidade e a utilidade social que, num contexto dado, possibilitará a emissão de juízos situacionais baseados no conhecimento experiencial, na teoria e na prática pedagógica. O conhecimento pedagógico especializado legitima-se na prática da profissão, sendo que se encontra unido à ação. Assim, uma parte desse conhecimento pedagógico é um conhecimento prático, a partir da experiência que gera constante informação que se processa na atividade cotidiana profissional. Além desses aspectos, o desenvolvimento profissional procura promover o crescimento dos profissionais como pessoas na vida diária com seus alunos, com a comunidade, com os demais professores e na sua vida privada (MARCELO, 2009).

A partir desse entendimento, a produção analisada sobre o tema trouxe subsídios para que se compreenda mais amplamente o que representou e quais foram os efeitos até o momento da formação superior oferecida no Brasil aos professores na modalidade a distância.

No que se refere ao desenvolvimento profissional e pessoal dos cursistas que fizeram parte das pesquisas selecionadas, pontos positivos comuns foram reiteradamente destacados pelos atores envolvidos, assim como também os negativos. Ainda que estabeleçam relações e influências entre si, esses pontos foram aqui sistematizados e organizados, para melhor compreensão, em três

categorias: a) *identidade profissional*<sup>4</sup>, b) *formação acadêmica e instrução* e c) *efeitos sobre a pessoa do professor*<sup>5</sup>.

Em relação à categoria *identidade profissional*, em consonância com Imbernón (1994), destacaram-se na fala dos cursistas as seguintes percepções: criou-se um sentimento de pertença a um grupo profissional específico, sobretudo, devido às trocas de experiências constantes com os pares (resolução de problemas comuns em sala de aula, sugestão de atividades, compartilhamento de frustrações e alegrias relativas à profissão); aspectos comuns ao ser e fazer docente foram percebidos como constitutivos da identidade profissional da categoria docente; a consciência em relação à função que ocupam e o papel que exercem na sociedade foi despertada. Por fim, a posse de um diploma de nível superior veio a legitimar o lugar que ocupam como profissionais da educação para a sociedade e para si mesmos.

Na categoria *formação acadêmica e instrução*, elementos importantes foram citados. A melhoria da escrita, a compreensão de textos acadêmicos e o despertar pelo gosto da leitura foram algumas das principais mudanças. A relação estabelecida entre teoria e prática durante a realização dos cursos também foi apontada como um ponto significativo que trouxe sentido ao que estava sendo discutido pelos diversos autores citados, valorizando-se a formação acadêmica. Além disso, os cursistas revelaram que o interesse em continuar estudando surgiu, assim como o desejo de serem responsáveis pela sua autoformação<sup>6</sup>. Ressaltaram que, em consequência da formação recebida, houve melhoria da qualidade de suas aulas. Nos casos em que foi possível falar com diretores e coordenadores das escolas em que os cursistas trabalhavam, essa impressão foi ratificada.

---

<sup>4</sup> A identidade profissional é a forma como os docentes se definem para eles mesmos e aos outros, sendo uma construção do seu eu profissional que evolui durante a sua carreira e que pode ser influenciada pela escola, pelas reformas e contextos políticos, integrando o compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre as matérias que lecionam e como as ensinam, as experiências e a própria vulnerabilidade profissional. A identidade docente é realidade que evolui e se desenvolve de forma individual e coletiva. É algo que se desenvolve ao longo da vida (MARCELO, 2009).

<sup>5</sup> O desenvolvimento profissional procura gerar mudanças junto dos professores a fim de que eles possam crescer enquanto profissionais e também como pessoas (MARCELO, 2009).

<sup>6</sup> Nesse contexto, foram veiculados discursos que revelam a atribuição de valor dada à possibilidade de uma formação permanente pessoal, intransferível, que depende dos próprios sujeitos. Assim, os docentes em contextos de formação vivenciam experiências que lhes esclarecem que seus deveres não cessam com o diploma, que sela a posição profissional, pois estão relacionados a uma formação permanente que deverá combinar períodos de formação experiencial com os mais formais, de acordo com alternâncias a serem criadas por cada sujeito (PINEAU, 2004).

Evidencia-se que, na visão da maioria dos autores das pesquisas selecionadas, ocorreu o aprimoramento do conhecimento do ofício, que se caracteriza por englobar os conhecimentos práticos de representação da matéria, bem como dos processos de ensino, construídos a partir da interação entre representação do conteúdo da matéria e a ação prática, de esquemas de atuação e compreensão (ÂNGULO RASCO, 1999).

Como consequência das categorias citadas, e em consonância com Marcelo (2009), aspectos relativos à pessoa do professor também foram alterados no processo de formação. Elevação da autoestima, maior senso crítico, respeito à diversidade humana nas suas várias dimensões (raça, gênero, etnia, entre outras), segurança em relação ao que dizem e ao que fazem e realização de um sonho pessoal que não seria possível em outra condição são algumas das principais alterações. É importante ressaltar que alguns cursistas são os primeiros de suas famílias a obterem um diploma de nível superior, o que afeta positivamente sua autoestima, dada a nova posição que ocupam dentro do seu espaço familiar e profissional.

Alguns trechos extraídos das pesquisas selecionados são representativos das conclusões acima apontadas:

... é possível sintetizar as mudanças mais significativas que pude perceber nesse processo de observação e análise do percurso dos alunos... No Processo de Leitura: as alunas complexificam o contexto, passando a fazer uma leitura semiótica, inclusive da cultura. (Res)significação dos Papéis Sociais: a percepção de ser e estar no mundo sofre modificações, possibilitando ao aluno assumir a condição de ator/sujeito, impregnando os papéis de novas significações. (Res)significação como educador e profissional docente: há uma tomada de consciência como profissional de que seu trabalho produz significações. A responsabilidade é tomada para si numa militância da política da diferença. Tem-se alterada a visão na interação institucional, sentindo-se responsável, sujeito da/na relação. Há um despertar para a dimensão técnica da profissão, buscando-se a relação teoria/prática, numa perspectiva de formação continuada. (NÉDER, p.281, 2004).

Mesmo as cursistas que sempre se mostraram tradicionalistas em relação às suas práticas em sala de aula, percebemos algumas alterações de posturas. NALP declara que *antes de meu ingresso no Veredas, a minha prática pedagógica era muito tradicional e preconceituosa*, mas que atualmente já consegue perceber que *tenho um novo olhar para as questões da sala de aula e isso é muito gratificante*. E, ainda, que *é muito bom ter clareza da minha função social enquanto educadora*. Essa tomada de consciência se deu, segundo a própria cursista, *através dos textos (guias), palestras nas semanas presenciais, com a tutora e com as colegas*. (FERREIRA, 2006, p.144 - 145)

A citação a seguir também segue nessa mesma perspectiva positiva em relação ao curso, no caso, acerca do projeto Pedagogia Cidadã:

Participar do projeto possibilitou contribuições significativas para as suas vidas pessoais e profissionais. Essas contribuições foram: a valorização profissional e social, tanto por parte das colegas de profissão como pelos pais de seus alunos; as trocas de experiências profissionais entre as professoras de diversas escolas; a aquisição de hábitos de estudo e, por fim, a construção de um olhar mais crítico a respeito do trabalho nas instituições em que elas atuam (TOMÉ, p.189, 2005).

Na percepção dos pesquisadores e cursistas, a EaD representou uma possibilidade de obtenção de um diploma, o que não seria possível de outra forma, dadas as dificuldades financeiras, a falta de tempo e a distância física em relação às universidades ou ainda a ausência de uma política pública comprometida com a formação docente para a educação básica. A maioria das pesquisas revelou que apesar dos problemas encontrados, a EaD foi uma alternativa importante para a democratização do acesso ao ensino superior no país, como se percebe na maioria dos trabalhos:

As professoras registram os significados atribuídos ao Veredas como política de capacitação docente e como uma oportunidade para a obtenção de um diploma de curso superior. As mudanças na legislação educacional, com exigências de habilitação em curso superior para o exercício da docência no Ensino Fundamental, estão entre os motivos que contribuíram para que as professoras participassem do projeto Veredas. De início, revelam dúvidas sobre a validade dessa formação, por ser na modalidade de educação a distância, mas ao longo do curso expressam uma confiança nesse processo (ROSA RODRIGUES, 2009, p.110).

Entretanto, perspectivas mais críticas também se mostraram, revelando, por um lado, uma percepção mais aguçada dos pesquisadores para além do que foi dito e, por outro lado, também os cursistas apresentaram suas críticas em relação aos cursos oferecidos.

Um primeiro grupo de críticas recaiu sobre os modos de uso ou à ausência dos recursos tecnológicos, ainda que estivessem previstos nos projetos pedagógicos. Dentre essas críticas, destacam-se: dificuldades técnicas, falta de equipamentos adequados, desconhecimento do uso de equipamentos e falta de capacitação dos formadores na utilização dos recursos. Além disso, a falta de

familiaridade dos cursistas com o uso de computadores foi um ponto crítico destacado. Algumas falas dos pesquisadores são exemplares dessas situações:

No caso do Veredas, se o contato com o tutor não se apresentasse tão constante como apareceu, poderíamos inferir que o formato do curso não estaria proporcionando tantas contribuições, já que as TIC quase não foram utilizadas. (CERQUEIRA, 2008, p.138, grifo nosso)

Dentre as formas de interação proporcionadas na oferta deste curso, as acadêmicas trazem como destaque o caderno de estudos de cada disciplina como o instrumento de maior importância para a realização dos estudos. As interações por meio dos recursos vinculados à TIC (e-mail, fórum, interação com tutor), aparecem com reduzida expressividade (GESSER, 2009, p.55, grifo nosso).

O material impresso padronizado distribuído nos cursos foi indicado pelos cursistas como a principal fonte para estudos e realização das provas presenciais. A presença de tutores nos ambientes de aprendizagem, por sua vez, foi considerada essencial para dirimir dúvidas que surgiam ao longo do curso, mas não foi unânime: Bento (2009), por exemplo, apontou falhas na atuação do tutor no curso pesquisado. De forma geral, entende-se que as lacunas deixadas pelos elementos que caracterizam a EaD foram supridas, nos cursos analisados, em grande parte, por suportes comuns às aulas presenciais.

Percebe-se que as potencialidades de uso das TIC em tais cursos, quando existiam, foram inadequadamente exploradas, quer por falta de domínio tecnológico quer por falhas técnicas ou, ainda, pela ausência de recursos financeiros dos cursistas para adquirir um computador, revelando a distância que há entre os discursos veiculados e as práticas nos ambientes de aprendizagem.

Outras críticas apresentadas a respeito de fatores que influenciaram negativamente as dinâmicas ocorridas nos cursos podem ser agrupadas nos seguintes tópicos:

- *fragilidade da condição profissional dos tutores*: falta de perspectiva de avanço na carreira; desvalorização por parte da universidade; falta de domínio das competências básicas para o exercício do trabalho; precariedade da capacitação oferecida a esse profissional;

- *racionalização do tempo e custos*: tempo reduzido de formação em relação aos cursos oferecidos na modalidade presencial; falta de tempo dos cursistas para se dedicarem ao curso, já que eles não têm, na maioria dos casos, suas funções na escola reduzidas; caráter de treinamento aligeirado do programa;

- *práticas formativas recorrentes*: ênfase dada aos conhecimentos práticos em detrimento aos fundamentos teóricos; maior enfoque na formação do docente dos anos iniciais do ensino fundamental quando a demanda incidia sobre professores da educação infantil; ênfase na essência que perpassa o curso em relação ao “aprender a aprender” (DUARTE, 2001), no caso em questão, à profissionalização do docente relativizada em sua independência na busca pelo conhecimento; desconsideração das características dos alunos das escolas em que os cursistas trabalham; pouca relevância dos saberes da experiência sobre a formação profissional;

- *precariedade do material didático*: o material básico dos cursos é composto de apostilas, cujas principais características são a apresentação de textos resumidos e *boxes* explicativos de termos ou teorias, sem maiores aprofundamentos ou confrontos com pontos de vista distintos, não provocando o despertar crítico dos leitores em relação ao que está sendo discutido;

- *infraestrutura deficitária*: ausência de bibliotecas; ambientes não adaptados para o ensino universitário (escolas de educação básica eram normalmente usadas como polos, sem que as adaptações necessárias fossem feitas).

Percebe-se que vários problemas foram detectados nos cursos analisados pelas pesquisas. Além disso, deve-se ressaltar que a população que procura essa modalidade de ensino apresenta, normalmente, características em comum, como revelam as pesquisas analisadas: baixo poder aquisitivo, formação básica deficitária e poucas horas disponíveis para estudos individuais, fora dos polos. Nessa direção, algumas pesquisas apontaram preocupações sobre o perfil discente e suas condições de estudo:

As dificuldades apontadas pelas professoras em relação ao Guia de Estudos assentam na viabilização de cursos a distância, uma vez que eles pressupõem um nível de autonomia intelectual dos alunos, reforçando a ideia de que tal tipo de proposta não pode desconsiderar os sujeitos para os quais esses livros se destinam (BENTO, 2009, p.129)

Em relação à percepção que os cursistas têm sobre as condições a eles oferecidas nos cursos a distância, é interessante ressaltar as impressões de Cardoso:



As falas nos conduzem a uma constatação e a uma hipótese. A constatação é a de que, para a maioria dos professores-alunos em estudo, o curso de Pedagogia a distância significou a realização de um sonho que só foi possível concretizar por ser gratuito... A hipótese é a de que talvez exista um nexo entre o fato de os professores-alunos poderem realizar seus sonhos e a dificuldade de analisarem mais criticamente o curso, impedindo-os de enxergar seus limites..., pois sempre agradecem a Deus e ao NEAD (Núcleo de Educação a Distância) a possibilidade/privilégio de fazer o curso (2006, p.155).

Apesar da existência de produções críticas no que se refere à análise das manifestações dos cursistas, tutores e demais agentes educacionais citados, a partir da verificação dos tratamentos conferidos aos dados é essencial evidenciar que ocorreu a aceitação tácita, por parte dos pesquisadores, das contribuições para o desenvolvimento profissional e pessoal apontadas pelos sujeitos de pesquisa na maioria das produções, o que pode ter ocorrido em virtude da concordância com o modelo. No entanto, não se pode descartar o fato de que do total de 30 trabalhos selecionados, 16 foram produzidos por pesquisadores que exerciam algum tipo de função nos cursos que foram foco de suas próprias pesquisas, o que pode ter afetado, de alguma forma, as análises.

Por fim, ainda que não seja regra no conjunto de trabalhos analisados, percebe-se a ausência de análises críticas que abordem, numa perspectiva relacional, as condições evidenciadas para a realização da formação de professores na modalidade a distância como uma política pública que transcende o espaço singular de cada curso.

Não se questiona aqui que a democratização do acesso à educação seja um direito fundamental, não somente no que tange ao ensino superior, mas à educação de forma geral. Porém, é necessário que tal democratização esteja atrelada a experiências de formação de boa qualidade a serem propiciadas nos cursos e, de acordo com os dados analisados, há graves percalços relacionados à vinculação em questão. Assim, considerar que alguma formação é melhor do que nada revela uma incoerência clara entre os discursos proferidos pelos órgãos oficiais e as práticas.

## ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Este estudo tratou de questões centrais à formação pós-secundária no que concerne ao desenvolvimento profissional e pessoal para o exercício da docência nos anos iniciais da escolarização. Visou evidenciar os efeitos de cursos promovidos no âmbito das políticas de expansão do provimento de vagas no ensino superior brasileiro em cursos de licenciatura destinados à titulação de professores. Nessa trajetória, enfatizou os resultados das pesquisas desenvolvidas no país que tiveram como *corpus* principal de análise cursos superiores oferecidos na modalidade a distância, apontando resultados positivos e negativos que emergiram reiteradamente durante a leitura dos trabalhos.

Nas pesquisas selecionadas, uma questão foi unânime: a educação oferecida na modalidade a distância propiciou a democratização de acesso ao ensino superior àqueles que não poderiam cursá-lo em outras condições. Contudo, o modelo e a forma de oferecimento desses cursos merecem análises que vão além dessa constatação.

Como foi demonstrado pelos dados, a formação dos professores ocorreu de forma aligeirada, em menos tempo do que o ocupado pelos cursos presenciais, e em condições também diferenciadas: ausência de bibliotecas; o pouco ou nenhum contato com professores especialistas responsáveis pela organização do curso e do material didático; e agente presencial, nos polos, com formação limitada à graduação. No que se refere ao material didático impresso, o modelo apostilado foi o mais utilizado, dada a padronização que caracteriza essa modalidade de ensino. Há questionamentos em relação à eficiência desse tipo de material, dada a simplificação que lhe é peculiar e que limita outras possibilidades de reflexão, ainda mais se for observado o perfil a quem se destina, ou seja, uma população que já traz deficiências em sua formação e que, como salienta Bento (2009), muitas vezes não têm a autonomia necessária para frequentar, com êxito, um curso a distância. Nesse sentido, pode-se pensar, apoiando-se em Adorno (1996), que está se promovendo uma semiformação, o que prejudica ainda mais os sujeitos já desprovidos dos seus direitos de acesso aos bens culturais:

O entendido e experimentado medianamente – semi-entendido e semi experimentado – não constitui o grau elementar da formação, e sim seu inimigo mortal. Elementos que penetram na consciência sem fundir-se em sua continuidade transformam-se em substâncias tóxicas (p.402).

Em relação à produção acadêmica na área, percebe-se que ainda há lacunas significativas. A primeira delas se refere à carência de pesquisas que tratem das práticas desenvolvidas nas escolas de educação básica pelos egressos desses cursos. Afinal, como essa formação tem impactado a prática do professor?

Um segundo aspecto se refere à falta de pesquisas de cunho comparativo, ou seja, que se preocupem em analisar os cursos de formação de professores na modalidade a distância de forma global a fim de que se compreendam as consequências dessas ações como uma política pública de abrangência nacional. Ainda, notou-se a necessidade de análises a respeito do desenvolvimento desse tipo de curso no âmbito da formação do alunado desprovido de experiência em relação ao exercício docente e sem a formação nos cursos de magistério no ensino médio.

Por fim, observou-se a escassez da produção acadêmica sobre a formação de docentes para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental em EaD nas instituições privadas, como já evidenciado em trabalho anterior (COLACIOPPO, 2009). Segundo dados do MEC de 2012<sup>7</sup>, 83 instituições privadas e 87 instituições públicas oferecem cursos de Pedagogia a distância. Desse total, 19 cursos foram extintos nas instituições públicas. Assim, observa-se que as instituições privadas ocupam um espaço cada vez maior na área, o que merece atenção especial dos programas de pós-graduação do país.

Nesse contexto, o que não se pode perder de vista é que cursos emergenciais de formação de professores em serviço a distância que iniciaram com a promessa de serem temporários foram, na verdade, uma espécie de projeto piloto que passou a fazer parte das políticas públicas voltadas para a formação inicial de professores da educação básica, sendo apropriado também pela iniciativa privada. Nesse sentido, merecem ser acompanhados, sobretudo pelas universidades públicas, que têm um compromisso diferenciado com a educação do nosso país.

---

<sup>7</sup> Consultar em <http://emec.mec.gov.br>.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, T.W. Teoria da semicultura. *Educação e Sociedade*, n.56, p.388-411, dez. 1996.

ÂNGULO RASCO, J. F.. De la investigación sobre la enseñanza al conocimiento docente. In: ÂNGULO RASCO, J.F.; BARQUÍN RUIZ, J.; PÉREZ GÓMEZ, A.I. *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica*. Madrid: Akal, 1999. p. 261 - 319.

BARQUÍN RUIZ, J. La evolución del pensamiento pedagógico del profesor. *Revista de Educación*, n. 294, p.245-274, jan/abr. 1991.

BELLO, I. M.. *Formação superior de professores em serviço: um estudo sobre o processo de certificação do magistério no Brasil*. 2008. 293f. Tese - Doutorado em Educação - Faculdade de Educação, USP, São Paulo.

BENTO, A. de F.. *As repercussões do Projeto Veredas na formação de professores do município de João Pinheiro de 2002 a 2005*. 2009. 143f. Dissertação – Mestrado em Educação, Faculdade de Educação, UnB, Brasília.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 20 de fev. 2009.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. *Censo do Professor 1997: perfil dos docentes da educação básica*. Brasília, 1999. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/>>. Acesso em: 20 de fev. 2009.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *Censo da Educação Superior 2007: resultados das principais variáveis*. Brasília, 2008. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 20 de fev. 2009.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *Censo da Educação Superior 2008: resultados das principais variáveis*. Brasília, 2009. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 20 de fev. 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *Resumo Técnico: censo da educação superior 2009*. Brasília, 2010. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 20 de fev. 2011.

CARDOSO, J.G. *Curso de Pedagogia para os anos iniciais na modalidade a distância: pactos e impactos*. 2006. 248f. Tese – Doutorado em Educação, Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas.

CERQUEIRA, N. M. M.. *A formação de professores egressos do curso Veredas/UFV: percorrendo opiniões, experiências e metas*. 2008. 188f. Dissertação – Mestrado em Educação, Faculdade de Educação, UFRJ, Rio de Janeiro.

COLACIOPPO, A.C. A formação docente no ensino superior a distância para o trabalho com crianças: reflexões a partir de resumos de teses e dissertações defendidas no Brasil entre 1998 e 2007. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUDESTE, IX., 2009, São Carlos. *Anais...* São Carlos: Cubo Multimídia, 2009. 1 CD-ROM.

DUARTE, N. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. *Revista Brasileira de Educação*, nº18, p.36-40, set. 2001.

FERREIRA, H.B. *Veredas: a educação a distância na formação de professores para a escola ciclada*. 2006. 163p. Dissertação – Mestrado em Educação, Universidade de Uberaba, Uberaba.

GESSER, O. S.. *Formação inicial do professor em cursos de pedagogia a distância: representação social de um espaço em construção*. 2009. 87f. Dissertação – Mestrado em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau.

IMBERNÓN, F. *La formación y el desarrollo profesional del profesorado: hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Editorial Graó, 1994. 163p.

\_\_\_\_\_. De la formación espontánea a la formación planificada. La política de formación permanente en el Estado español. In: ÂNGULO RASCO, J.F.; BARQUÍN RUIZ, J.; PÉREZ GÓMEZ, A.I. *Desarrollo profesional de docente: política, investigación y práctica*. Madrid: Akal, 1999. p. 181 – 207.

KIPNIS, B. Educação superior a distância no Brasil: tendências e perspectivas. In: FORMIGA, M.; LITTO, F.M. (orgs.). *Educação a distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 209-214.

MARCELO, C. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 8, p. 7-22, 2009.

NÉDER, M.L.C. *A formação do professor a distância: desafios e inovações na direção de uma prática transformadora*. 2004. 378f. Tese - Doutorado em Educação, UFSC, Santa Catarina.

PÉREZ-GÓMEZ, A.I. El prácticum de enseñanza y la socialización profesional de los futuros docentes. In: ÂNGULO RASCO, J.F.; BARQUÍN RUIZ, J.; PÉREZ GÓMEZ, A.I. *Desarrollo profesional de docente: política, investigación y práctica*. Madrid: Akal, 1999. p. 636 - 660.

\_\_\_\_\_. A cultura institucional. In: \_\_\_\_\_. *A cultura escolar na sociedade neoliberal*. Porto Alegre: Artmed, 2001. p.131 - 204.

PINEAU, G. *Temporalidades na formação*. São Paulo: Triom, 2004. 234p.

ROSA RODRIGUES, L.. *Projeto Veredas: os sentidos da formação para as professoras de Caeté – MG*. 2009. 144f. Dissertação – Mestrado em Educação, Faculdade de Educação, UERJ, Rio de Janeiro.

TOMÉ, M. F. *Fala, professora! Um estudo de caso sobre as perspectivas de professoras da educação infantil acerca do projeto pedagogia cidadã*. 2005. 281f. Dissertação - Mestrado em Psicologia, UNESP, Assis.

**Isabel Melero Bello** é professora Adjunta do curso de Pedagogia - Departamento de Educação da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas - da Universidade Federal de São Paulo, Brasil.

E-mail: [isabel\\_bello@yahoo.com.br](mailto:isabel_bello@yahoo.com.br)

**Ana Carolina Colacioppo Rodrigues** é doutoranda do Programa de Pós Graduação em Educação: História, Política, Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil - e professora do curso de Pedagogia da Faculdade Mozarteum de São Paulo.

E-mail: [accolacioppo@hotmail.com](mailto:accolacioppo@hotmail.com)