

Formação de professores a distância na perspectiva dos gestores escolares

Ricardo Luiz de Bittencourt
Gislene Camargo
(Orgs.)

ISBN: 978-85-7897-322-3


ARGOS
Editora da UnoChapecó

FORMAÇÃO DE
PROFESSORES A
DISTÂNCIA NA
PERSPECTIVA DOS
GESTORES ESCOLARES



Grupo de Pesquisa Políticas, Saberes e Práticas
de Formação de Professores
Financiamento: FAPESC



Ricardo Luiz de Bittencourt
Gislene Camargo
(Orgs.)

FORMAÇÃO DE
PROFESSORES A
DISTÂNCIA NA
PERSPECTIVA DOS
GESTORES ESCOLARES



Chapecó, 2019



Reitoria

Reitor: Claudio Alcides Jacoski
Pró-Reitora de Graduação e Vice-Reitora: Silvana Muraro Wildner
Pró-Reitor de Pesquisa, Extensão, Inovação e Pós-Graduação: Leonel Piovezana
Pró-Reitor de Planejamento e Desenvolvimento: Márcio da Paixão Rodrigues
Pró-Reitor de Administração: José Alexandre de Toni

Diretora de Pesquisa e Pós-Graduação *Stricto Sensu*: Vanessa da Silva Corralo

Este livro ou parte dele não podem ser reproduzidos por qualquer meio sem autorização escrita do Editor.

F723 Formação de professores a distância na perspectiva dos gestores escolares [recurso eletrônico] / Ricardo Luiz de Bittencourt e Gislene Camargo (Orgs.). – Chapecó, SC: Argos, 2019.
133 p. – (Perspectivas; n. 33)

Inclui bibliografias
ISBN: 978-85-7897-322-3

1. Formação Docente. 2. Ensino a distância. 3. Gestor escolar.
I. Bittencourt, Ricardo Luiz de. II. Camargo, Gislene. III. Título.

CDD: Ed. 23 -- 371.12

Catálogo elaborado por Viviane Formighieri Müller CRB 14/1598
Biblioteca Central da Unochapecó



Todos os direitos reservados à Argos Editora da Unochapecó

Servidão Anjo da Guarda, 295-D – Bairro Efapi – Chapecó (SC) – 89809-900 – Caixa Postal 1141
(49) 3321 8218 – argos@unochapeco.edu.br – www.unochapeco.edu.br/argos

Coordenadora: Rosane Natalina Meneghetti Silveira

Conselho Editorial

Titulares: Clodoaldo Antônio de Sá (presidente), Cristian Bau Dal Magro (vice-presidente),
Rosane Natalina Meneghetti Silveira, Cesar da Silva Camargo, Gustavo Lopes Colpani,
Vanessa da Silva Corralo, Hilario Junior dos Santos, Leonel Piovezana,
Circe Mara Marques, André Luiz Onghero, Cleunice Zanella.
Suplentes: Maria Assunta Busato, Rodrigo Oliveira de Oliveira, Rosana Maria Badalotti,
Josiane Maria Muneron de Mello, Reginaldo Pereira, Idir Canzi.

Sumário

| clique no título para acessar o artigo |

Prefácio

Clarice Monteiro Escott

Introdução

Ricardo Luiz de Bittencourt

Gislene Camargo

(Organizadores)

Capítulo I

A Educação a Distância no Brasil: contexto histórico e formação de professores

Gislene Camargo

Luana Agostinho Tiscoski

Renata Geremias da Silva

Capítulo II

Formação docente a distância: bases conceituais e perspectivas

Ricardo Luiz de Bittencourt

Elisangela Freitas da Silva Veloso

Gislene Camargo

Lessandra Maria Silvano Pedro

Capítulo III

A pesquisa com os gestores escolares em Araranguá (SC)

Ricardo Luiz de Bittencourt

Caroline Fenali Fernandes

Sumário

| clique no título para acessar o artigo |

Capítulo IV

A pesquisa com os gestores escolares em Criciúma (SC)

Ricardo Luiz de Bittencourt

Caroline Fenali Fernandes

João Pedro Fretta Pacheco

Sobre os autores

Créditos

Prefácio

O conteúdo apresentado nessa obra emana das pesquisas, reflexões e produção de conhecimento do “Grupo de Pesquisa Políticas, Saberes e Práticas de Formação de Professores”, da Universidade do Extremo Sul Catarinense (Unesc). Organizada pelo professor Ricardo Luiz de Bittencourt e pela professora Gislene Camargo, traduz a seriedade e o comprometimento que imprimem na sua prática docente como formadores de professores para a Educação Básica nos cursos da Unesc, instituição comunitária voltada para o desenvolvimento social, econômico, cultural e educacional da região na qual se insere.

A discussão apresentada pelo(as) autor(as) parte do resgate histórico da implementação das políticas de formação inicial e continuada de professores no Brasil, trazendo a reflexão sobre as concepções que sustentam as propostas curriculares ao longo dos tempos e seu impacto na qualidade da Educação Básica. Nesse cenário, traz a discussão sobre a Educação a Distância (EaD) com um viés crítico e reflexivo, apontando as possíveis fragilidades de um processo de formação de professores nessa modalidade, mas, também, apontando o papel social que cumpre essa oferta em regiões onde a presença física na Universidade ainda não é uma realidade.

Na perspectiva da defesa da construção de espaços de formação inicial e continuada, o leitor encontrará alguns conceitos fundamentais apontados pelo(as) autor(as) que devem orientar a organização

curricular independentemente da modalidade ou formato dessa oferta, dentre eles: a crítica à racionalidade técnica, a necessária relação entre o conhecimento técnico e a prática docente, o resgate social da profissão docente, a defesa da gestão democrática na Educação Básica e da construção coletiva dos processos educacionais, a formação crítico-reflexiva e o compromisso ético e político-pedagógico do professor.

Como docentes e pesquisadores radicalmente comprometidos com a formação de qualidade para os professores da Educação Básica, voltam seu olhar para a realidade da escola e dão voz aos gestores das escolas para analisar sua percepção sobre os formatos de oferta e sobre o impacto da formação inicial e continuada EaD na prática pedagógica dos professores e na qualidade do ensino.

Assim, os(as) autores(as) chamam para o diálogo e para a reflexão todos aqueles docentes, pesquisadores e estudantes comprometidos com as decisões curriculares cuja concepção epistemológica encaminhe para a construção do conhecimento contextualizado social e historicamente, de forma que os professores egressos dos cursos EaD desenvolvam uma atividade profissional ética e compromissada com o desenvolvimento da sociedade.

Clarice Monteiro Escott
Instituto Federal de Educação, Ciência
e Tecnologia do Rio Grande do Sul

Introdução

A educação brasileira vem passando por muitas transformações condicionadas por fatores sociais, políticos, econômicos e culturais. Essas transformações se manifestam tanto na Educação Básica quanto na Educação Superior, o que requer dos pesquisadores o olhar mais atento aos movimentos que aí se manifestam.

Desde a década de 90 do século passado, o Estado Brasileiro vem implementando uma série de políticas educacionais, muitas delas já anunciadas na Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDB) n. 9.394/1996. Dentre as políticas implementadas no campo da educação, há que se destacar aquelas que se destinam à formação de professores. Se fizermos uma retrospectiva histórica da educação brasileira será possível perceber que nesta década em especial todos os olhares se voltaram para o professor e seu trabalho educativo. Essas discussões têm sido potencializadas pelos estudos desenvolvidos pelo “Grupo de Pesquisa Políticas, Saberes e Práticas de Formação de Professores”, liderado pelo professor doutor Ricardo Luiz de Bittencourt.

Este Grupo de Pesquisa foi criado com o intuito de abrigar estudos e pesquisas acerca da formação docente. Pretende desenvolver estudos e pesquisas acerca das práticas pedagógicas, dos saberes docentes e da formação de professores que atuam na Educação Básica e Superior. Debruça-se sobre as políticas de formação inicial e continuada de professores interseccionando diferentes reflexões sobre os

processos de construção da docência, em contextos e modalidades diversificadas. Alguns autores nos acompanham em nossas pesquisas, como Tardif, Nóvoa, Contreras, Freire, entre outros. As leituras e estudos realizados no Grupo de Pesquisa sinalizam que nenhuma política educacional se consolida nos contextos escolares sem a efetiva participação do professor, o que muito contribuiu para que a formação inicial fosse colocada em questão. Assim foi se produzindo a compreensão da necessidade de se profissionalizar o trabalho docente utilizando, inclusive, o dispositivo legal previsto na LDB n. 9.394/1996 de que todos os professores da Educação Básica tivessem formação em nível superior. Essa exigência legal foi um dos gatilhos disparados para se buscar políticas de expansão da Educação Superior, o que poderia representar “aumento do tamanho do Estado”, e contrariar os movimentos de privatização dos serviços públicos.

Uma das alternativas encontradas pelo Estado brasileiro para expandir a matrícula na Educação Superior e atender a necessidade de formar professores em nível superior foi a Educação a Distância (EaD). As primeiras iniciativas de formação de professores em nível superior na modalidade a distância foram assumidas inicialmente pelas universidades públicas e, posteriormente, as universidades privadas perceberam uma lacuna de formação e entraram com toda força nesse “nicho de mercado”. Após quase duas décadas de implementação dessa política de formação de professores é preciso refletir sobre os efeitos dessa modalidade de ensino ainda em forte expansão no Brasil. Assim, a proposta deste livro é a de proporcionar aos leitores a reflexão sobre como esses professores recém-formados a distância estão chegando às escolas. Tomam-se como ponto de partida para provocar as reflexões, as percepções dos gestores escolares. As reflexões desenvolvidas ao longo dos capítulos ancoram-se na pesquisa

intitulada “Formação de professores a distância: um estudo sobre as percepções de gestores escolares”, aprovada pelo Edital de Chamada Pública FAPESC n. 06/2017, de Apoio a Grupos de Pesquisa das Instituições do Sistema ACADEMIA (Associação Catarinense das Fundações Educacionais).

No primeiro capítulo, os autores discutem a produção das políticas educacionais no movimento de reestruturação produtiva e da reforma do estado brasileira na década de 1990. Intui-se que a EaD como modalidade de ensino se fortalece nesse contexto, ampliando o número de matrículas na Educação Superior e mercantilizando a formação de professores. Descreve-se o histórico da EaD no Brasil e suas implicações para a formação de professores.

O segundo capítulo se propõe a discutir a formação de professores como campo de pesquisa em construção e em forte ascensão. Toma-se inicialmente o conceito de formação, os principais teóricos da formação docente, com ênfase em Pérez Gómez.

No terceiro capítulo, os autores apresentam as percepções dos gestores escolares sobre a formação dos professores recém-formados a distância no município de Araranguá (SC). Apresenta-se um breve estudo sobre universidade, políticas públicas e formação de professores na modalidade EaD. Os entrevistados destacam que, muitas vezes, a formação continuada a distância é aligeirada e pouco contribui para o desenvolvimento profissional docente.

O último capítulo se destina à reflexão sobre as percepções dos gestores escolares acerca da formação inicial a distância. Para os participantes da pesquisa é perceptível que os professores que estão chegando às escolas possuem dificuldades de compreensão teórica, de planejamento e de condução do processo ensino-aprendizagem.

Infere-se que, diante desse cenário, torna-se cada vez mais premente a necessidade de continuar investigando a formação de professores em seus diferentes níveis, modalidades e perspectivas teóricas e metodológicas. Eis o desafio que se coloca!

A pesquisa que ora concluímos, e que hoje se materializa numa produção acadêmica, é resultado do esforço coletivo de um Grupo de Pesquisa ainda em processo de consolidação. Desde a sua criação, em julho de 2014, o “Grupo de Pesquisa Políticas, Saberes e Práticas de Formação de Professores” tem desenvolvido estudos que tematizam a docência. Nesses cinco anos, o grupo conquistou a aprovação de quatro projetos de iniciação científica e duas aprovações de editais de grupos de pesquisa, o que demonstra nossa capacidade de produzir conhecimento e contribuir para o fortalecimento da formação de professores como um dos campos da pesquisa em educação.

Para finalizar, queremos registrar o nosso agradecimento à Fundação de Amparo a Pesquisa de Santa Catarina (FAPESC) e a Universidade do Extremo Sul Catarinense (Unesc) por possibilitar as condições necessárias ao desenvolvimento dessa pesquisa. Um agradecimento especial também a todos os gestores de escolas de Aranguá e Criciúma (SC) por se disponibilizarem a compartilhar suas percepções sobre a formação de professores. Muita gratidão aos participantes do grupo de pesquisa que colaboraram com a produção deste livro e o desejo de que os leitores possam encontrar inspiração para construir outros modos de pensar a formação de professores.

Ricardo Luiz de Bittencourt
Gislene Camargo
(Organizadores)

Capítulo I

A Educação a Distância no Brasil: contexto histórico e formação de professores

Gislene Camargo
Luana Agostinho Tiscoski
Renata Geremias da Silva

A Educação a Distância (EaD) vem sendo cada vez mais difundida no Brasil, buscando suprir diversas demandas, como as relacionadas às questões geográficas, metodológicas e/ou de custos financeiros. Observa-se, neste cenário, uma grande oferta de cursos EaD disponíveis para a formação inicial, e também continuada, de professores, frutos da necessidade de se obter profissionais devidamente habilitados para exercerem a função docente.

A consolidação dessa modalidade de ensino em território brasileiro só foi possível a partir de políticas públicas que apoiam a oferta da EaD em diversos níveis, especialmente no Ensino Superior, que será o foco do presente capítulo. Contudo, ainda que propicie mais oportunidades, a EaD apresenta algumas fragilidades, como qualquer outra modalidade de ensino, que podem comprometer a qualidade da educação, a começar pela formação de professores.

Diante disso, inicia-se com uma explicação acerca do surgimento e consolidação da EaD no Brasil, descrevem-se as necessidades dos sujeitos (público-alvo) e as demandas do país que possibilita-

ram a expansão dessa modalidade de ensino, a qual se mostrou como uma forma de levar a educação a todos os lugares do país.

O capítulo segue abordando temáticas relativas à trajetória histórica da formação de professores no Brasil, mencionando algumas iniciativas públicas que surgiram por intermédio das necessidades sinalizadas no desvelar da prática docente, para que seja possível estabelecer correlações entre a área e a modalidade a distância. Por fim, visando incitar a reflexão dos leitores sobre o assunto, são levantadas questões sobre a EaD na formação inicial de professores.

Surgimento e consolidação da Educação a Distância no Brasil

Sabe-se que o ensino, de modo geral, surgiu de forma elitista no Brasil, atendendo, primeiramente, às necessidades dos sujeitos que possuíam maior poder aquisitivo. No Ensino Superior não foi diferente, considerando que o acesso a esse nível de ensino era de um grupo ainda mais reduzido.

Com o passar do tempo, as exigências quanto à mão de obra especializada e produtiva foi crescendo, juntamente com a necessidade de se “formar” cada vez mais profissionais, em diferentes áreas de atuação. Para tanto, foi preciso constituir estratégias de democratização do Ensino Superior, visando atingir um maior número de pessoas e, conseqüentemente, obter a mão de obra necessária para o mercado de trabalho. Sobre a democratização do ensino, Malanchen (2015, p. 201) diz que:

O interesse na democratização do acesso à educação, além de criar uma ilusão de que todos, por meio dela, podem melhorar a vida, carrega outra intenção: a de formar mão de obra especializada para a nova fase de acumulação do capital, que exige trabalhadores capacitados tecnicamente, criativos, eficientes e adaptáveis.

Ou seja, a democratização do ensino, ainda que tenha como principal objetivo a formação de mão de obra qualificada para o trabalho, promovia nas pessoas a esperança e a oportunidade de uma vida melhor, por meio do ingresso no Ensino Superior, que antes se mostrava como um sonho distante de se alcançar.

Diante desse novo cenário, em que mais pessoas, de diferentes realidades, poderiam ter mais acesso ao nível superior de ensino, algumas necessidades dos estudantes começaram a surgir, como a dificuldade de conciliação entre os horários de trabalho e estudos. Tal impasse sinalizava para modelos de formação mais flexíveis, que permitissem que o trabalhador pudesse ser um estudante e vice-versa.

Ao mesmo tempo que essas dificuldades vão emergindo, novas tecnologias também vão aparecendo e sendo inseridas nesse meio educacional. Freitas (2012) destaca que a tecnologia foi incorporada lentamente na educação, mas hoje tem se disseminado com muita força, exigindo que se repense as metodologias aplicadas. Nesse contexto, surgem os cursos de EaD como uma alternativa de suprir as necessidades sociais, facilitando o acesso dos estudantes, já que nessa modalidade de ensino os meios eletrônicos são as principais ferramentas de ensino-aprendizagem, diminuindo os custos e possibilitando uma flexibilização nos tempos e espaços de estudo. Desse modo, o Ensino Superior passa a ser cada vez mais procurado.

O uso das tecnologias no processo de formação de futuros profissionais traz consigo a ideia de sujeitos mais ativos, que estão inseridos no meio digital e conseguem lidar com várias exigências ao mesmo tempo, o que é imprescindível no mercado de trabalho atual, que pressupõe que o trabalhador seja um sujeito multifuncional.

O ensino na modalidade a distância surgiu no Brasil em 1904, com o intuito de utilizar os meios de comunicação na educação, agilizando o processo formativo de novos profissionais, que era uma necessidade das indústrias que surgiam a todo o momento. Nessa época, os exercícios e textos eram transportados pelo correio, chamado de ensino por correspondência. Aos poucos, as instituições de ensino a distância foram evoluindo, e iniciaram algumas transmissões via rádio, evitando que um morador da zona rural, por exemplo, precisasse se deslocar até um polo de ensino (Freitas, 2012).

A autora ainda cita os tele cursos, criados nos anos 1970, para os estudantes do Ensino Fundamental e Médio. Nesse período também foi realizada a primeira experiência de pós-graduação a distância com professores. Em 1955, surge então, a Secretaria de Educação a Distância (SEED/MEC), que implantou, no ano 2000, um programa voltado à formação de professores, transmitido no projeto TV Escola (Freitas, 2012).

Em 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDB 9.394), a EaD foi reconhecida oficialmente como modalidade de ensino, afirmando no Artigo 80 que: “O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.” (Brasil, 1996, p. 28). Mais à frente, no parágrafo segundo, especifica-se que os cursos oferecidos nessa

modalidade deverão ser regulamentados pela União, sem relatar mais detalhes para essa regulamentação (Brasil, 1996).

No ano seguinte (1997), as universidades e os centros de pesquisa começaram a disponibilizar ambientes virtuais de aprendizagem, dando início a um ensino mais híbrido, complementando o ensino presencial com outras ferramentas, disponíveis virtualmente. Em 2005, surge a Universidade Aberta do Brasil (UAB), integrando cursos, pesquisas e programas da EaD.

O Decreto n. 5.622, no ano de 2005, regulamenta a EaD, trazendo também a possibilidade de utilizar a EaD em diversos níveis educacionais, inclusive, na graduação:

[...] por meio da EAD no Brasil, aumenta-se a possibilidade de contato da população com as novas tecnologias, com baixo custo, além de incluí-la na chamada sociedade da informação ou do conhecimento, característica que julgam necessária para que o Brasil seja adicionado ao rol de países desenvolvidos, ou para que acompanhe as mudanças da sociedade moderna e repleta de inovações tecnológicas. (Malanchen, 2015, p. 23).

A partir da afirmação de Malanchen (2015), concebe-se a EaD não apenas como um meio de qualificação profissional, mas como uma maneira de oportunizar a todos acesso ao conhecimento, elemento essencial para a transformação e desenvolvimento social. Assim, a EaD mostra-se como uma poderosa ferramenta em prol do avanço do país em todos os aspectos (econômico, social, entre outros).

Com isso, a EaD surge no sentido de atender as demandas educacionais em suas diversas esferas, de forma mais abrangente, democratizando as oportunidades educativas, visto que não é necessário que todos os sujeitos estejam disponíveis no mesmo espaço e tempo,

para que façam parte do processo de ensino-aprendizagem. Essa modalidade de ensino requer uma maior autonomia dos estudantes, que devem aprender a organizar seu tempo, na intenção de fazer com que a modalidade a distância cumpra com o seu papel educativo.

Leite (1999 apud Malanchen 2015, p. 51-52) apresenta algumas considerações a respeito do ensino a distância, elencando três categorias que viabiliza o mesmo como uma perspectiva pedagógica:

(a) alta relação custo-benefício, pois pode treinar um número maior de pessoas e com maior frequência, reduzir custos de deslocamentos de pessoal e novos alunos podem ser incluídos no sistema sem custo adicional;

(b) grande impacto, uma vez que o conhecimento pode ser comunicado e atualizado em tempo real, o treinamento efetivo pode ser recebido pelo aluno no seu computador em casa ou no trabalho e vários locais podem ser integrados, sendo a aprendizagem em grupo realizada ao vivo mediante programas interativos; e

(c) o aluno possui maior número de opções para atingir os objetivos da aprendizagem, pois especialistas remotos estão prontamente acessíveis, ao vivo ou via programas pré-gravados, e as oportunidades de interação do aluno com o professor são multiplicadas.

Essas três categorias atentam para os benefícios da modalidade a distância não apenas financeiros, mas também em relação ao processo de construção de conhecimentos, que acontece com maior interatividade, com o uso de programas específicos, fazendo do estudante um sujeito mais ativo, com uma gama de opções de aprendizagem.

Malanchen (2015) ainda comenta o fato de a EaD ser uma modalidade inclusiva, com a flexibilização de tempos e espaços, bem

como, com o desenvolvimento de múltiplas inteligências, quando o estudante busca seu próprio aprendizado, da maneira que lhe for conveniente. Seguindo a isso, o fato de terem tutores ou gravações disponíveis a todo tempo facilita o acesso à informação e conhecimento. Essa possibilidade de expandir a oferta sem necessariamente haver um investimento em espaços físicos diminui significativamente os custos para as instituições que oferecem esses cursos, diminuindo também para o estudante que opta por essa modalidade.

Em contrapartida, Malanchen (2015, p. 46) discorre que: “[...] identifica-se a utilização das TIC como um dos principais mecanismos da mercantilização, ainda que essa utilização, por meio da EaD, apareça como uma estratégia de ‘democratização’ do acesso à educação.” Isso quer dizer que o uso das tecnologias, que serviria como meio de democratizar a educação, acaba por se tornar a principal razão do comércio dessa modalidade, matriculando estudantes em quantidades maiores do que o suficiente por turma, e realizando uma formação em massa. Essa formação acontece por um modelo único, formulado para todos, o que, segundo a autora supracitada (Malanchen, 2015), também contribui para uma desvalorização do profissional professor, que é substituído por materiais pré-formulados e por tutores que não participam na elaboração dos materiais.

Outra fragilidade da EaD está no fato de a LDB 9.394/96 deixar claro que o Estado deve colaborar com as instituições EaD. Essa decisão instigou a oferta desses cursos por empresas privadas, que visam ao lucro sem se comprometer com um ensino de qualidade, direito de todo estudante, seja da modalidade presencial, seja a distância. Assim,

[...] o que há é a viabilização de um nicho de mercado para iniciativa privada que, além da economia com a abertura de

cursos com número maior de alunos e redução de professores e com menos necessidade de espaço físico, ainda é possível receber verbas federais para abertura de cursos nessa modalidade, ampliando, com isso, a atuação e os lucros do setor privado por meio de verbas públicas. (Malanchen, 2015, p. 136).

A autora ainda cita a influência do Banco Mundial nas políticas públicas voltadas às Instituições de Ensino Superior (IES), no que diz respeito à otimização de gastos, gerando um melhor custo-benefício, como já citado, no caso de uma necessidade menor de espaço físico e professores, por exemplo. Essa postura, infelizmente, gera um efeito contrário do que é esperado, na qual se perde o compromisso com a educação em si, e o objetivo que predomina passa a ser o financeiro.

A metodologia adotada pode influenciar na escolha da modalidade a distância, pois, como afirmado anteriormente, o estudante se faz sujeito autônomo nesse processo, ainda que, atualmente, as tecnologias estejam bem incorporadas também na modalidade presencial, principalmente na disponibilização de materiais. Porém, o andamento da educação na EaD faz com que o processo de ensino-aprendizagem dependa muito mais do estudante do que do material elaborado ou dos tutores. Dessa maneira, mesmo exigindo-se estudantes autônomos e disponibilizando bons meios de acesso ao conhecimento, o ensino pode não gerar aprendizagem, por depender muito do estudante, que, por vezes, pode desempenhar seu papel de modo insatisfatório.

Há de se pensar, nesse ponto, o que seria um ensino de qualidade, principalmente em nível superior, em que os profissionais são formados para atuarem no mercado de trabalho. Porém, não é o único objetivo, tendo em vista que, nos dias de hoje, muito se tem debatido

sobre a formação integral do cidadão, que contempla além da área profissional, trabalhando os aspectos cognitivos, afetivos e sociais.

Malanchen (2015) questiona a democratização da educação proposta pela EaD, que, por um lado, cumpre com seu objetivo ao tornar mais acessível à população os cursos oferecidos, e, por outro lado, não atende a democracia entendida como a superação das diferenças sociais. O sujeito é imerso em um processo que prioriza conhecimentos necessários à profissão pretendida, privando-se da formação crítica e social, sem oportunizar discussões ou questionamentos em grupo, sobre temáticas da realidade, tão importantes quanto às voltadas para o exercício da profissão (técnicas). Tudo isso em nome, mais uma vez, de melhorar o custo-benefício, gerando uma mercantilização, sem preocupação real com os, acima de tudo, cidadãos, que são sujeitos-alvo do processo educacional das instituições EaD.

Ao tratar do processo de formação do estudante, a autora aborda que “[...] formação efetiva é algo que leva tempo e não se realiza por certificação aligeirada.” (Malanchen, 2015, p. 184). Esse “aligeiramento”, do qual se refere Malanchen, não diz respeito ao tempo, considerando que as regulamentações exigem que os cursos oferecidos a distância aconteçam em um mesmo período de duração que os oferecidos na modalidade presencial. Trata, sim, da falta de reflexão propiciada, ao trabalhar apenas conceitos, sem aprofundamentos e discussões.

Ao levantar essas questões, não estamos, em hipótese alguma, afirmando que os profissionais que realizaram seus estudos nesta ou naquela modalidade, serão melhores qualificados. Até mesmo porque, para que essa constatação aconteça, seria necessária uma pesquisa mais específica e detalhada sobre o assunto. O que queremos

refletir aqui é o acesso a diferentes oportunidades, bem como, a professores especializados em cada disciplina, que contribui com possibilidades mais amplas para quem opta pela modalidade presencial, principalmente como formação inicial.

Pensando na formação continuada, que tem como realidade profissionais em atuação diária na área que escolheram, há mais facilidade de conseguirem confrontar sua prática com o conhecimento que lhes é apresentado, elaborando novos conhecimentos por meio da reflexão e da relação teoria e prática, com o auxílio de diversos materiais e com a mediação de tutores.

Sendo assim, a EaD cumpre seu papel social, tornando a educação de nível superior mais acessível àqueles que estão geograficamente, ou financeiramente, mais comprometidos, dando-lhes possibilidade de crescimento pessoal e profissional. No entanto, a falta de processos reflexivos e até mesmo da relação com a prática são fatores relevantes quando se fala de formação inicial de profissionais. Cabe, ainda, refletir que “tipo” de profissionais as IES pretendem “formar”: se almejam apenas profissionais que desempenham satisfatoriamente suas funções ou profissionais que possam agir como agentes transformadores do meio em que estão inseridos, questionando e reformulando métodos e teorias, a partir de uma formação inicial e continuada de qualidade, que trabalhem com situações-problemas reais, facilitado pela mediação de professores especializados/qualificados.

A EaD e a formação de professores

Compreender o percurso histórico da formação de professores no Brasil nos dá subsídios para estabelecermos correlações, ou não,

entre a modalidade EaD e as competências necessárias para que se possa cumprir com as atribuições docentes de maneira efetiva, propiciando processos de ensino que levem a aprendizagens significativas.

Saviani (2009) define a formação de professores em períodos históricos. Esse período é iniciado em 1827, com promulgação da Lei das Escolas de Primeiras Letras, sendo que antes não havia preocupação com os processos formativos dos profissionais da educação. O interesse inicial é formar professores por meio do método de ensino mútuo, oferecido nas capitais das províncias, com os custos financiados pelos próprios estudantes (Saviani, 2009).

Em 1834, o Ato Adicional institui a instrução primária de professores às províncias, por intermédio das Escolas Normais, preparando os professores a partir de conhecimentos específicos, que deveriam ser repassados às crianças. As questões didático-pedagógicas não fazem parte dos conteúdos trabalhados, como às relacionadas aos métodos e instrumentos avaliativos, por exemplo. Essas escolas acabaram sendo contestadas, sob a alegação de não serem eficientes, visto que se preocupavam apenas com os conhecimentos específicos e não com a cultura profissional. Por esse motivo, foram transformadas em Escola de Professores, abrangendo questões do saber pedagógico, psicologia e mais os saberes específicos, já contemplados anteriormente (Saviani, 2009).

No ano de 1971 surge a Habilitação Específica em Magistério, substituindo as Escolas Normais. Porém, foi somente em 2006, com a Resolução do Conselho Nacional da Educação/Conselho Pleno (CNE/CP), que as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia foram instituídas, com base no Artigo 62 da LDB, de 1996, que trata da formação de professores de modo ge-

ral. Essa resolução trata especificamente de pedagogos, estabelecendo critérios para a implantação dos cursos de Pedagogia, bem como, as competências esperadas para os profissionais egressos (Saviani, 2009). Assim, a formação de professores mostra-se como uma preocupação nacional.

Já em 2015, o Conselho Nacional de Educação aprovou as Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, abordando uma formação inicial e continuada de qualidade, preferencialmente oferecida na modalidade presencial (Brasil, 2015b). Com isso, evidencia-se a importância e necessidade de uma formação de professores permanente, oferecendo oportunidades para que a mesma aconteça.

Atualmente, existem algumas políticas públicas para a formação de professores, sendo que no *site* do Ministério da Educação (MEC) é possível encontrar 26 programas relacionados, entre financiamentos e facilidades para obter a formação inicial e aperfeiçoar a prática dos futuros professores. São janelas de acesso para quem deseja se desenvolver profissionalmente na área da educação, por meio de programas que incentivam o ingresso nesse campo do conhecimento.

Dentre os programas oferecidos, destaca-se o Programa de Formação Inicial e Continuada, Presencial e a Distância, de Professores para a Educação Básica (PARFOR), que abrange cursos de primeira ou segunda licenciatura – neste caso, aqueles que atuam em uma área diferente de sua formação inicial – tendo como objetivo: “Oferecer cursos de formação inicial emergencial, na modalidade presencial, aos professores das redes públicas de educação básica.” (Brasil, 2019, [s.p.]).

Também se encontra, entre os programas oferecidos, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), visando

inserir os estudantes das licenciaturas nas escolas públicas, intervindo nos problemas relacionados ao processo de ensino-aprendizagem. Neste programa, os estudantes têm a oportunidade de, juntamente com professores orientadores das IES, elaborar projetos para as escolas públicas cadastradas, interagindo com professores e alunos no ambiente escolar (Brasil, 2019).

O PIBID traz a ideia de uma formação mútua dentro das escolas, que se fazem espaços de aprendizagens também para professores. Os estudantes podem colaborar com os profissionais que desenvolvem sua prática pedagógica em sala de aula, ocorrendo o movimento inverso também. Dessa forma, ambos podem refletir sobre situações reais, pontuando fragilidades e pensando soluções em conjunto, o que requer, muitas vezes, um redimensionamento das estratégias utilizadas, com a orientação de professores das IES.

Já o PARFOR remete à preocupação com o grande número de professores atuando em salas de aula sem a devida habilitação, destacando seu caráter emergencial. Neste caso, o que se prioriza é a formação em massa, em prol do suprimento das necessidades acerca da habilitação necessária aos profissionais. Assim, acaba deixando-se de lado aspectos importantes de serem trabalhados no processo de formação de professores, como o desenvolvimento crítico e reflexivo.

Diante do exposto, percebe-se que a trajetória histórica da formação de professores passou por diferentes momentos, com o intuito de atender a demanda do período. A preocupação com uma formação de qualidade é recente, e como abordado, há preferência por uma formação inicial e continuada na modalidade presencial. Tal postura, ao mesmo tempo se contrapõe ao fato de a EaD estar em constante crescimento, por permitir uma maior flexibilidade de tempo e espaço,

e autonomia, dando mais oportunidades à sociedade. A seguir, será relacionado o processo de formação de professores com o ensino na modalidade a distância, a partir de importantes reflexões.

Conforme explanado anteriormente, a EaD surgiu como um meio de suprir as necessidades, tanto dos sujeitos, adequando tempos, espaços e custos, quanto do mercado de trabalho, que cada vez mais precisava de profissionais qualificados.

Com a formação de professores, a lógica não poderia ser diferente. O elevado número de professores sem a habilitação adequada para estar atuando em sala de aula foi um dos motivos da modalidade a distância ter se difundido tão rapidamente nessa área, sendo que o próprio governo passa a apoiar essas iniciativas, a fim de atender essa necessidade das escolas.

Tratou-se aqui da questão metodológica como um fator importante na escolha da modalidade de estudo, visto que nos cursos presenciais exige-se que todos os estudantes estejam disponíveis no mesmo tempo e espaço, para interagirem entre ambos e com o professor de uma disciplina específica. Enquanto os cursos oferecidos a distância possibilitam que os próprios estudantes organizem seus horários e locais de estudos, exigindo poucos ou nenhum encontro presencial, e propiciando uma interação virtual com tutores e/ou outros estudantes, por meio de materiais e ferramentas como vídeos e fóruns de discussão.

Acontece que, ao mesmo tempo que a modalidade a distância facilita o processo de ensino-aprendizagem por sua flexibilização, estamos nos referindo à formação de professores, profissionais que lidam diretamente com pessoas e que precisam pensar em estratégias que garantam o aprendizado de todos. Porém, ao iniciar sua for-

mação na EaD, o professor recém-ingressante em sala de aula não usufruiu dessa interação direta, com troca de conhecimentos sob a mediação de um professor, e pouco teve a possibilidade de relacionar teoria e prática.

Nesse sentido, Bittencourt (2008) destaca a descaracterização do processo educativo, principalmente no que diz respeito à formação de professores, que deveria proporcionar uma aproximação, e não um distanciamento, da relação professor-aluno, ao mesmo tempo que a formação inicial também é uma ótima oportunidade de interagir e discutir com os futuros colegas de profissão.

O futuro professor precisa estar imerso em um ambiente de troca, experimentando diferentes estratégias e pensando em soluções reais para problemas também reais, com base no aporte teórico disponível, para que possa desenvolver as habilidades e competências necessárias e saiba lidar com os imprevistos que a prática possa trazer.

Não se trata de negar a importância da EaD, ou ainda das tecnologias, considerando que grande parte da sociedade atual está vivendo nesse meio digital. O que é necessário pensar, diante dessa situação, são meios inteligentes de integrar as tecnologias na educação, sem que estas substituam por completo as interações sociais. Como já se sabe, um profissional qualificado não se constitui apenas de saberes específicos, já que estes se modificam com constância, ainda mais nessa era tecnológica, em que o conhecimento é produzido de forma cada vez mais rápida. É preciso que os profissionais tenham objetivos claros e reflitam sobre suas ações, podendo sempre construir novas práticas, adequadas à realidade que estão inseridos. Desse modo, uma formação única e igual para todos não é o ideal.

Isso não quer dizer que a modalidade de ensino presencial por si só atenda todos em sua individualidade e necessidade. Bittencourt (2008, p. 47) diz que “[...] também cursos na modalidade presencial podem ser precarizados, principalmente quando a formação de professores passa a ser um grande negócio.” Ou seja, quando as IES aderem à competitividade, tendo como principal meta um grande número de estudantes, caindo na mercantilização, o que se prioriza é a quantidade de egressos e, conseqüentemente, de lucros, e não a qualidade dos profissionais formados.

Cabe ainda refletir o fato de que os professores que presenciaram processos formativos em massa, ou não, irão atuar em salas de aula brasileiras, lidando com os estudantes da Educação Básica, ou até mesmo Superior, de nosso país. Com isso, se não foi e não está sendo propiciada uma formação de qualidade a esses profissionais, não é de se esperar que a formação na Educação Básica atinja seus objetivos com mérito.

Claro que o processo de formação não depende única e exclusivamente das instituições de ensino, nesse caso das IES, mas, também, do discente que lá se encontra. Entretanto, a instituição, como espaço formal de educação, tem grande peso, desde a Educação Básica, para que o estudante saiba optar pela modalidade que mais se adequa ao seu perfil, levando em consideração o que realmente se busca. Trazendo essa responsabilidade para a Educação Básica, uma vez mais, volta-se o olhar para as instituições de formação de professores, já que os mesmos irão desenvolver seu trabalho com jovens e crianças. Desse modo, a responsabilidade passa a ser então de todos, pois uma coisa leva a outra e precisamos de qualidade em todos os níveis de ensino.

É importante que se pense em novos meios de se fazer educação, sem esquecer-se da qualidade de ensino, que vai além de instrumentos e conceitos. A formação é um processo complexo, que envolve diferentes aspectos e objetivos, ente eles, o aspecto humano, aquele que anseia por uma realidade melhor. Para que esse aspecto seja contemplado na educação, é imprescindível uma formação também crítica e reflexiva.

A EaD é uma modalidade de ensino tão importante quanto a presencial, que veio para atender demandas emergentes no país, trazendo oportunidades de ensino de nível superior, que é o foco do presente capítulo, para quem mora em regiões distantes, ou para quem não possui muitas condições financeiras, por ser um modo de fazer educação com custos mais baixos para estudantes, e também, para as IES.

A metodologia adotada na EaD, na qual predomina o uso das tecnologias, faz com que se torne o acesso ao conhecimento de forma mais rápida, prática e autônoma, considerando que o sujeito pode adequar seus tempos e espaços para atingir os objetivos propostos, com a possibilidade de acessar materiais ou ter contato com os tutores, a qualquer hora, de qualquer lugar, desde que tenha um meio eletrônico disponível. O fato de não necessitar de um espaço físico faz com que o custo-benefício seja ainda melhor, favorecendo a todos que optam por essa modalidade e cumprindo com seu papel de democratização da educação após a Educação Básica.

Foi o mercado de trabalho que sinalizou a necessidade de levar a Educação Superior a mais pessoas, por necessitar de mão de obra especializada. Claro que, nesse momento, a educação passa a acontecer de modo mais técnico, visando suprir as demandas profissionais do

país. Porém, com o passar do tempo, a preocupação com o processo de formação vai aumentando e passa-se a buscar uma formação mais integral, que abranja aspectos além dos relacionados com o exercício da função, como no caso da formação de professores, principalmente, a inicial. Já que, na área de formação de professores, a EaD se fortaleceu, sobretudo, devido à falta de profissionais habilitados para a docência.

O intuito aqui não é analisar a qualidade dos profissionais que passaram por um processo de formação na modalidade a distância, alegando que as IES que oferecem cursos na modalidade presencial sejam melhores ou não. Isso porque, como discutido em uma das sessões do capítulo, em ambas as modalidades há possibilidade de precarizar o ensino, levando-o para uma lógica mercadológica, em que a quantidade é mais importante que a qualidade, e por isso disponibiliza-se uma formação em massa, sem considerar o contexto que se dá aprendizagem nem as suas singularidades.

No processo ensino-aprendizagem, o estudante é peça principal, devendo optar pela modalidade a qual se adeque, agindo sempre de forma ativa sobre o conhecimento que lhe é apresentado. A EaD, por ainda não propiciar momentos de troca de conhecimentos entre futuros colegas de profissão, com a mediação de um professor, permitindo um certo distanciamento do estudante com a realidade em que se dará a sua prática, acaba fragilizando a ideia de formação crítica, que permita aos sujeitos ativos a possibilidade de construir e reconstruir saberes.

A responsabilidade diante do exposto é de todos os níveis de ensino, já que para que o estudante possua autonomia para escolher a modalidade de ensino que lhe convém, refletindo sobre seus pontos positivos e negativos, é preciso que a Educação Básica tenha contri-

buído com o desenvolvimento de seu senso crítico. Entretanto, sabe-se que a educação de qualidade é um direito de todos, sendo imprescindível que as instituições de ensino cumpram com seus deveres e, conseqüentemente, faça da educação uma ferramenta poderosa para a transformação social.

O fato de a EaD não garantir momentos de interação mais intensos no decorrer do processo de ensino-aprendizagem torna-se ainda mais preocupante quando falamos da formação de professores, especialmente a inicial, visto que esses profissionais irão lidar diretamente com relações sociais, dentro e fora da sala de aula. Nesse processo formativo, os conhecimentos específicos não são suficientes para contemplar as atribuições da docência. A EaD nesse caso soa até de maneira contraditória, quando lembramos que as Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica dá preferência para a modalidade presencial.

Atualmente, existem algumas iniciativas importantes, como o PIBID, em prol de uma formação colaborativa, que, além de possibilitar a troca de experiências, coloca os futuros professores em contato com a realidade escolar e seus desafios, pontuando a necessidade de uma formação permanente. Isso mostra que não é o espaço físico da sala de aula que faz a diferença, e sim as vivências, que exigem estudo, reflexão e trabalho em equipe.

Com isso, percebe-se que não é a modalidade o “x” da questão. Não se trata de extinguir essa ou aquela, tem-se ciência de sua importância e necessidade para a sociedade. O que é urgente é que se volte o olhar para o que realmente importa nesse contexto, que são os profissionais, aqui especificamente, os professores, que estão ingressando para as salas de aula sem uma formação sólida, não sabendo

como agir em situações adversas. As IES precisam oferecer cursos de qualidade, sejam eles a distância ou não, aliando tecnologia, troca de conhecimento, experiências reais, entre tantos outros fatores que só tem a somar com todo o processo formativo.

Referências

BITTENCOURT, Ricardo Luiz de. **Formação de professores em nível de graduação na modalidade EAD**. O caso da Pedagogia da UDESC – Pólo de Criciúma-SC. 2008. 254 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

BRASIL. **Decreto n. 5.622, de 19 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Casa Civil, 2005a.

_____. Imprensa Nacional. Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 2, de 1º de julho de 2015: 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, v. 124, p. 8-12, 2 jul. 2015b. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=02/07/2015&jornal=1&pagina=1&totalArquivos=72>>. Acesso em: 1 ago. 2019.

_____. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Casa Civil, 1996.

_____. Ministério da Educação. **Programas do MEC voltados à formação de professores**. Brasília, 2019. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=15944>>. Acesso em: 6 ago. 2019.

FREITAS, Cristina Maria Ayroza. **As políticas públicas de formação de professores e o Programa Proformação**. 2012. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Tuiuti de Curitiba, Curitiba, 2012. Disponível em: <http://tede.utp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=443>. Acesso em: 30 jul. 2019.

MALANCHEN, Julia. **Políticas de formação de professores a distância no Brasil: uma análise crítica**. Campinas: Autores Associados, 2015.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>>. Acesso em: 27 jul. 2019.

Capítulo II

Formação docente a distância: bases conceituais e perspectivas

Ricardo Luiz de Bittencourt
Elisangela Freitas da Silva Veloso
Gislene Camargo
Lessandra Maria Silvano Pedro

A formação de professores tem sido tematizada cada vez mais em eventos científicos, seminários e congressos no campo da educação. É possível perceber que essa temática também tem sido ampliada no número de dissertações e teses, artigos científicos e livros, o que de certo modo ilustra o quanto é importante repensar os processos de formação inicial e continuada de professores para os diferentes níveis de ensino.

O pensamento sobre formação de professores tem originado, ao longo das últimas décadas, discussões, diretrizes e mudanças nos currículos. Além da proposta de formação docente, recorre também às condições relativas à formação inicial e continuada. Um professor da Educação Básica que atuava em 1970 em uma escola pública necessitava de uma formação inicial correspondente à sociedade da época. O que diferencia a formação de ontem da formação de hoje?

Iniciamos essa reflexão partindo daquilo que compreendemos por formação. A palavra formação nos remete ao processo de desenvolvimento do ser humano em todas as suas dimensões. Ao falar da formação de professores estamos nos referindo aos processos de for-

mação inicial e continuada de docentes. Partimos do pressuposto de que não nascemos professores, mas que vamos construindo a profissão docência de modo contínuo. Quando pensamos na formação do outro se torna necessário pensar a nossa própria formação, o modo como vamos nos compondo ao longo da nossa existência como pessoa e profissional. A formação do professor, portanto, integra saberes pessoais e profissionais.

A sociedade sofreu transformações bruscas em diversos setores, como culturais, espaços urbanos, no campo das tecnologias, ampliação das redes sociais, entre outras. Nos processos de formação inicial dos professores, também houve mudanças. O acesso às universidades provocou reflexões acerca da profissão docente, das teorias de aprendizagem, dos processos de ensino e da própria configuração do professor enquanto pesquisador. Algumas considerações relevantes foram se confluindo nas reflexões: ensinar é um campo do conhecimento; aprender a ensinar; formar quem ensina; conhecer para ensinar; ensinar o que e para quem.

Na década de 1970 não se pensava que há diferentes modalidades de ensinar e aprender, havia quem ensinava e quem aprendia, não levando em consideração quem não aprendia. Isso está intimamente ligado à formação inicial, ao posicionamento social e à maneira de ensinar. De acordo com Nóvoa (2017, p. 1108-1109), nos últimos anos se instalou um:

[...] sentimento de insatisfação, que resulta da existência de uma distância profunda entre as nossas ambições teóricas e a realidade concreta das escolas e dos professores, como se houvesse um fosso intransponível entre a universidade e as escolas, como se a nossa elaboração acadêmica pouco tivesse contribuído para transformar a condição socioprofissional dos professores.

Percebe-se, assim, que o professor formado ontem precisa se socioprofissionalizar para atuar na escola de hoje. E pergunta-se: como as universidades estão contribuindo nesse sentido? Ainda conforme Nóvoa (2017), há de se considerar as políticas de desprofissionalização e a privatização da educação. A desvalorização do profissional da educação vem atingindo níveis altos de marginalização. As políticas públicas contribuem com a desvalorização, não oferecendo condições de trabalho dignas a esses profissionais, sem planos de salário, sem programas de formações continuadas e determinados modelos de formação que atendam metas, porém, não qualificam a formação.

As políticas públicas relacionadas à formação inicial e continuada dos professores de hoje requerem, conforme cita Nóvoa (2017), *coragem e ousadia*, pois não dizem respeito a um problema técnico ou institucional, mas a um problema político antes de tudo. E para que a sociedade consiga compreender que há um problema na formação docente, é imperial conhecer o docente como profissional. A valorização docente não tem o início na universidade ou na sociedade, o sentido da formação profissional perpassa as barreiras, vem do desejo de ser professor e de orgulhar-se dessa profissão, o que necessita ser valorizado.

É na universidade que os horizontes alargam-se para muitos estudantes, especialmente nas dimensões culturais, políticas e sociais, onde se inserem em um mundo realmente universal. Deparam-se com diferentes crenças, filosofias, conhecimentos, é uma quebra de paradigmas. A formação do professor precisa ser entendida como formação de um profissional da educação, que adentra a universidade com suas histórias, com suas vivências, seus conhecimentos. “A imagem da profissão docente é a imagem das suas instituições de for-

mação.” (Nóvoa, 2017, p. 1114). Nesse sentido, a instituição lida com a *preparação, a entrada e o desenvolvimento profissional docente*, onde oferece o tom da formação de um profissional que esteja preparado para as exigências da profissão.

A formação de professores está intimamente ligada à educação pública, às escolas e às instituições de ensino. Há ainda um distanciamento entre a formação do profissional da educação e as escolas públicas. Conforme Nóvoa (2017, p. 1115), há um espaço em que a formação poderia ganhar destaque, “uma zona de fronteira entre a universidade e as escolas”, onde “modelos inovadores de formação de professores” poderiam emergir.

Pimenta (2002, p. 23) adverte que “[...] só a reflexão não basta, é necessário que o professor seja capaz de tomar posições concretas para reduzir as injustiças e desigualdades sociais [...]”, sendo sujeito em seu processo formativo. Portanto, é necessário que se reconheça que tipo de reflexão tem sido alcançada a partir da perspectiva reflexiva de educação, reconhecendo seu papel social da escola e do professor e quais ações se direcionam a transformação social. Assim, a transformação da prática dos professores deve se dar em direção a uma abordagem reflexiva, porém adotando uma postura cautelosa, com olhar crítico que considere o ensino prática social concreta.

Além disso, Pimenta (2002) reforça a importância da teoria para a prática, para possibilitar ao professor uma visão mais crítica sobre a realidade, também maior compreensão sobre os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais nos quais atuam. Portanto, não pode haver formação em uma perspectiva reflexiva se não houver apropriação teórica por parte do docente.

Segundo Pimenta (2002, p. 23), nas propostas do governo brasileiro para formação de professores, é possível identificar a “[...] incorporação dos discursos, a apropriação de certos conceitos que, na maioria das vezes, permanecem como retórica.” A autora ainda faz referência às reformas na formação inicial, que se tornaram aligeiradas, “[...] acompanhadas de explícitas e as vezes sutis desqualificações das universidades para realizar essa formação.” Soma-se a isso o pouco incentivo às pesquisas sobre formação que essas universidades têm realizado no âmbito do sistema público, dificultando o conhecimento acerca das necessidades das políticas de formação e de desenvolvimento, tanto dos profissionais quanto do sistema de ensino.

O sujeito em formação precisa estar disposto a querer aprender, se reconhecer como responsável por sua própria, ou seja, “[...] recomenda-se que o professor assuma papel ativo no processo de seu próprio aprendizado, aprendendo a ouvir e a compartilhar experiências com os demais sujeitos envolvidos no processo formativo.” (Bittencourt, 2008, p. 38).

Para Bittencourt (2008), os cursos de formação de professores muitas vezes não propiciam a participação, a autonomia, a emancipação de conhecimentos e desse modo reproduz um modelo marcado pela racionalidade técnica. A qualificação docente acontece mediante reflexões, problematizar e contextualizar o processo de ensino-aprendizagem permite a construção do conhecimento.

Se acreditarmos que a função social da escola é a de promover a apropriação crítica pelas gerações mais novas do conhecimento elaborado e, ao mesmo tempo, pensar criticamente no presente, é necessário que os professores tenham uma formação que lhes possibilite assumir esse desafio (Bittencourt, 2008, p. 24).

Um dos autores que tem se debruçado sobre a formação de professores é José Contreras, autor do livro *A autonomia dos professores*. Nessa obra, o autor destaca a importância de pensar a docência tomando como base o conceito de autonomia. Os processos de formação humana e profissional requerem que os sujeitos estejam implicados em seu processo de desenvolvimento profissional. Muitos pesquisadores enfatizam que os modelos de formação inicial e continuada não tem dado voz aos professores, dificultando o exercício da reflexão, da autonomia de pensamento e de ação. Aplica-se, portanto, a “[...] ideia básica do modelo de racionalidade técnica é que a prática profissional consiste na solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico [...]” (Contreras, 2002, p. 90).

O modelo de formação baseado na racionalidade técnica coloca em evidência que o sujeito aprende a ser professor aplicando conhecimentos na resolução de situações problemas. O que move o sujeito, portanto, é a aplicação e não o conhecimento propriamente dito. Para o autor, a racionalização do trabalho se sustenta em:

a) A separação entre concepção e execução no processo produtivo, onde o trabalhador passa a ser um mero executor de tarefas sobre os quais não decide; b) a desqualificação, como perda dos conhecimentos e habilidades para planejar, compreender e agir sobre a produção e c) a perda de controle sobre o seu próprio trabalho, ao ficar submetido ao controle e à decisão do capital, perdendo a capacidade de resistência. (Contreras, 2002, p. 35).

Esses três princípios que sustentam a racionalização do trabalho se entrelaçam nas práticas de formação e desenvolvimento pro-

fissional de professores. Inicialmente, o modelo de racionalização do trabalho promove a separação entre concepção e execução das atividades pedagógicas. As atividades desenvolvidas pelos professores são pensadas pelos orientadores pedagógicos, pelos autores dos livros didáticos, o que de certo modo contribui para que o profissional não se aproprie do seu trabalho. Assim, é possível perceber que os professores orientados por essa lógica acabam desenvolvendo um trabalho muito fragmentado e rompendo com a necessária articulação entre reflexão e ação. Ao perder o controle sobre a própria atividade docente, os professores se afastam do trabalho intelectual, recuando na apropriação teórica e fortalecendo a prática pela prática. Produz-se, assim, o trabalho alienado e a dificuldade do professor se perceber como sujeito histórico capaz de contribuir para a transformação social. A possibilidade de resistência às estratégias de exploração do ser humano e da natureza fica cada vez mais fragilizada diante do trabalho docente alienado. Outro autor que muito se aproxima do pensamento de Contreras é Giroux quando afirma que:

As racionalidades tecnocráticas e instrumentais também operam dentro do próprio campo de ensino, e desempenham um papel cada vez maior na redução da autonomia do professor com respeito ao desenvolvimento e planejamento curricular e o julgamento e implementação de instrução em sala de aula. Isto é bastante evidente na proliferação do que se tem chamado pacotes curriculares. (Giroux, 1987, p. 160).

A autonomia dos professores fica comprometida quando se importa os chamados pacotes curriculares. O planejamento, a execução e a avaliação das atividades pedagógicas devem ser pensados e discutidos pela comunidade escolar, em especial, pelos professores que

são os responsáveis pelo processo ensino-aprendizagem. Para tanto, ganha sentido a compreensão do professor como intelectual:

A categoria de intelectual é útil de diversas maneiras. Primeiramente, ela oferece uma base teórica para examinar-se a atividade docente como forma trabalho intelectual, em contraste com sua definição em termos puramente instrumentais ou técnicos. Em segundo lugar, ela esclarece os tipos de condições ideológicas e práticas necessárias para que os professores funcionem como intelectuais. Em terceiro lugar, ela ajuda a esclarecer o papel que os professores desempenham na produção e legitimação de interesses políticos, econômicos e sociais variados através das pedagogias por eles endossadas e utilizadas. (Giroux, 1997, p. 161).

Compreender a atividade docente como trabalho intelectual contribui para superar o modelo de racionalidade técnica que os professores podem estar submetidos. É pelo trabalho intelectual que os professores podem compreender a própria existência, as contradições presentes na realidade e assim protagonizar a construção de uma educação mais qualificada. Assim, os fenômenos educativos são pensados a partir dos condicionantes sociais, políticos e econômicos. A Pedagogia assumida pelos professores nos espaços escolares será sempre um campo de disputa onde diferentes visões de mundo se manifestam.

Antônio Nóvoa (2017) reforça para necessidade de pensar a formação de professores em programas coerentes de preparação para o exercício da profissão docente, de se criar um novo lugar para a formação de professores. “Este lugar deve estar fortemente ancorado na universidade, mas deve ser um lugar híbrido, de encontro e de jun-

ção das várias realidades que configuram o campo docente.” (Nóvoa, 2017, p. 114).

Para ele, o alicerce da formação docente tem de ser o conhecimento científico e cultural, partilhado, dialogado e construído na relação com outros professores. Nóvoa apresenta princípios como base para uma proposta de formação a partir do conceito de posição:

Disposição pessoal (Aprender a ser professor);
Interposição profissional (Aprender a sentir como professor);
Composição pedagógica (Aprender a agir como professor);
Recomposição (Como é que eu utilizo a pesquisa para reorganizar o meu trabalho docente, para recompor as minhas práticas pedagógicas);
Exposição pública (Aprender a intervir como professor). (Nóvoa, 2017, p. 1121-1129, grifos do autor).

Firma-se que a palavra “posição” foi enfatizada por Nóvoa (2017) para assegurar que o professor reconheça seu espaço profissional. “Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente.”

Sacristán (1999) destaca que o professor como profissional da educação se constrói a partir de diferentes exigências postas pela sociedade. Isso significa que a formação do professor não se encerra com a conclusão de um curso de licenciatura, ao contrário, ela continua nas atividades desenvolvidas pelos professores na escola. A formação se dá no e pelo trabalho docente, ou seja, a cada ano de experiência os professores se desenvolvem profissionalmente:

Realçar a existência de uma cultura sobre o ‘pedagógico’, partilhada socialmente e assumida pelos próprios professores, é importante para compreender um facto de sociologia profissional: que, em sentido rigoroso, as destrezas relativas à ativi-

dade de educar e de ensinar, bem como toda a cultura que as rodeia, constituem uma competência distribuída socialmente que não se encontra limitada a um só grupo profissional. (Sacristán, 1999, p. 70).

A sociologia das profissões nos oferece elementos para pensar a docência no lócus de atuação do professor que é a escola. É na instituição escolar que o professor vai se apropriar da profissão docente. O professor terá sua turma, elaborará seu planejamento, conduzirá a aula com a participação dos estudantes. Nos estágios curriculares e extracurriculares essa experiência escolar é ainda muito aproximativa da profissão.

Embora a racionalidade técnica seja criticada pelos autores e considerada a menos favorável à formação humana e profissional do sujeito, alguns fatores favorecem a manutenção da educação instrumental, como a formação por meio da Educação a Distância (EaD). Essa modalidade, que na década de 1990 tomou novo rumo e apareceu mais nitidamente no âmbito das políticas educacionais, sobretudo nos dispositivos legais, culminando em ações que mostram a elevação de seus status na atuação do MEC, sendo regulamentada pela LDB n. 9.394/1996, entrou em expansão e se efetivou no Brasil (Malanchen, 2015).

A EaD surgiu com a proposta do Governo em tornar a educação acessível para a população sem Instituições de Ensino próximas. O discurso disseminado pelas políticas educacionais é o de que, por meio da democratização da educação pela EaD, possibilita-se o acesso ao Ensino Superior a todos, em que teremos uma sociedade mais justa e democrática (Malanchen, 2015).

Malanchen acrescenta que o número de pontos selecionados e de projetos de cursos aprovados demonstra o interesse e a prioridade do governo na formação de professores a distância, uma vez que

[...] além de baratear a formação do professor por meio da EaD, a qual contrata tutores presenciais e virtuais para operacionalizar o programa, investe-se em menos funcionários, menos espaço físico, menos tempo presencial. (Malanchen, 2015, p. 205).

A EaD é vista como motor do desenvolvimento econômico, lugar de especialização adaptada à economia e à sociedade. A formação docente em massa com as premissas do saber fazer negligencia as dimensões teórica e política na explicação do ato educativo. A proposta de facilitação formativa expõe a classe docente à competitividade do mercado capitalista, em que um alto número de profissionais habilitados abre espaço para a oferta de mão de obra barata, configurando um quadro no qual se valoriza a certificação e não a qualificação docente (Malanchen, 2015).

A mediação de tutores no EaD dispensa a ação do professor reflexivo e intensifica a reprodução de conhecimento pré-estabelecido por terceiros. A formação técnica do sujeito atende as exigências do mercado do capital, que precisa de sujeitos capacitados, adaptáveis e sem perspectiva de questionamentos e reflexões. Esse perfil profissional não é capaz de contestar, nem se opõe à realidade imposta.

Com a projeção da EaD, completa-se mais um quadro da reforma do Estado e da educação em nosso país, em que se retira a formação do professor da universidade, formando-o com 'aligeiramento' teórico, por meio de aprendizagem individualizada e despolitizada. Com isso, diminuem-se os gastos com o ensino superior público e forma-se um tipo de profissional

para constituir um tipo de trabalhador que o capital necessita. Para finalizar, propaga-se e naturaliza-se a utilização das TIC, ampliando seu comércio e aumentando os lucros tão almejados pelos empresários da área, que veem na EaD um filão muito rentável. (Malanchen, 2015, p. 169).

A partir do exposto retomamos a questão inicial deste capítulo: que tipo de formação docente está sendo proporcionada aos professores no ensino EaD? Será que os docentes são sujeitos ativos neste processo?

Nesse tempo de incertezas e perplexidades no qual estamos inseridos, onde muitas vezes o excesso de discursos não se traduz efetivamente em práticas que garantam qualidade ao campo de formação docente, necessitamos repensar essa formação com vistas à melhoria da qualidade da educação. A formação docente EaD é o formato que traduz a realidade tecnológica da sociedade contemporânea. Não é a modalidade e o formato da formação docente que compromete o processo formativo, mas sim como esse processo está sendo pensado e instituído. Quando o objetivo da formação é consolidado, os meios em que acontecem não comprometem seu resultado.

Referências

BITTENCOURT, Ricardo Luiz de. **Formação de professores em nível de graduação na modalidade EAD**. O caso da Pedagogia da UDESC – Pólo de Criciúma-SC. 2008. 254 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

GIROUX, Henry. **A escola crítica e a política cultural**. São Paulo: Cortez, 1987. 104 p.

_____. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997. 270 p.

MALANCHEN, Julia. **Políticas de formação de professores a distância no Brasil: uma análise crítica**. Campinas: Autores Associados, 2015.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, dez. 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166-1106.pdf>>. Acesso em: 1 ago. 2019.

PÉREZ GÓMEZ, Angel Ignacio. A função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: GIMENO SACRISTÁN, José; PÉREZ GÓMEZ, Angel Ignacio. **Compreender e transformar o ensino**. Tradução Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998. 396 p.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: _____; GHEDIN, Evandro (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores**. Porto: Porto Editora, 1999.

Capítulo III

A pesquisa com os gestores escolares em Araranguá (SC)

Ricardo Luiz de Bittencourt
Caroline Fenali Fernandes

As pesquisas sobre a formação de professores têm crescido gradativamente no Brasil, uma vez que as políticas públicas reconhecem a educação como chave principal para o desenvolvimento de um país. No caso do Brasil, entende-se que as políticas públicas têm investido na formação destes profissionais da área do magistério, uma vez que só haverá melhorias na educação em um país por meio de investimento na formação e da valorização da profissão docente.

A Lei n. 9.394/1996 tornou obrigatório o curso superior para lecionar na Educação Básica, ocasionando a procura por instituições formadoras de modo gradativo, para que os profissionais pudessem se adequar as normas da nova Lei que entrara em vigor. Nesta perspectiva, o anseio pelo curso superior alavancou o crescimento dos cursos de Educação a Distância (EaD), com a flexibilização de espaços e tempos de aprendizagem.

Assim sendo, este artigo pretende descrever como os gestores das escolas de Educação Básica e municipal de Araranguá (SC) têm lidado com as dificuldades e desafios acerca da formação de seus professores a distância. A pesquisa conta com a base teórica dos seguintes autores: Garcia (1999), Nóvoa (1992, 2013, 2017), Tardif (2000), Chaui (2003), Bittencourt (2008), Barreto (2010) e Malanchen (2015).

O capítulo organiza-se a partir do referencial teórico, que demonstra as políticas educacionais e a formação de professores, bem como, o aperfeiçoamento dos profissionais e as dificuldades e os desafios que são encontrados nas escolas acerca da formação dos profissionais que nela residem. Neste contexto, apresenta-se a metodologia utilizada para a realização da pesquisa e as análises dos dados. Por fim, conclui-se a apresentação das considerações finais da pesquisa desenvolvida.

A Educação a Distância como política pública de formação de professores

Frente ao contexto histórico, político, social e econômico, o Brasil passou por diversas transformações desde os anos 1980. Essas transformações advêm de crises que alavancaram algumas reformas, principalmente no setor da educação. Durante o período de transição, entre 1980 a 1990, as discussões que eram realizadas na reforma educacional interferiram no contexto todo, ou seja, buscavam-se perspectivas comuns acerca da liberdade, consumo, lucro, exclusão social, fortalecimento da burguesia... isso acontece, pois, a sociedade passa de capitalista para pós-capitalista, a partir das interfaces das reformas. Com a reforma do Estado, em meados de 1990, aparece forte o caráter da privatização e isso afeta diretamente nos espaços que englobam a educação.

A reforma educacional definiu que alguns setores que comportavam ao Estado dentre os setores exclusivos, segundo Chauí (2003), entraram a educação, a saúde e a cultura. Frente ao histórico, a educação passa a não ser mais de responsabilidade do Estado, e passou a

ser concebida como um serviço. Esse serviço, segundo Chaui (2003), poderia ter duas considerações: privada ou privatizada. Nesta acepção, a universidade passou a ser uma organização em que continuam características administrativas que visavam os objetivos em torno dela mesma.

A partir de seu surgimento, a universidade tem sido uma instituição social, o que, segundo Chaui (2003, p. 5), representa:

[...] uma ação social, uma prática social fundada no reconhecimento público de sua legitimidade e de suas atribuições, num princípio de diferenciação, que lhe confere autonomia perante outras instituições sociais, e estruturada por ordenamentos, regras, normas e valores de reconhecimento e legitimidade internos a ela.

A universidade desde a sua criação pertence um princípio de diferenciação, em que consiste organizar de modo autônomo as suas normas e regras, a fim de que a sua prática social seja legitimada. Essa organização por parte das Instituições de Ensino Superior (IES) sofreu algumas modificações no Brasil com a reforma do Estado. Com a Lei n. 9.394/1996 surtiu a necessidade de os professores do magistério possuírem a formação na sua área de ensino para poder lecionar. Com isso, cresce no Brasil a procura pela formação a distância. Posto isso, Bittencourt (2008, p. 35) coloca que:

Com a EAD, a escola/universidade passa a se fazer mais presente em nossas vidas por nos acompanhar em qualquer lugar onde estivermos. Conforme o modelo da EAD, podemos estudar, acessar, navegar de qualquer lugar onde tenhamos acesso a internet.

Segundo o autor, a EaD passa a se fazer mais presente na vida dos cidadãos, de modo com que pudessem se adequar aos novos paradigmas da Lei n. 9.394/1996 e estudar em qualquer lugar em um espaço de tempo menor, diferente da faculdade presencial. Com as mudanças na LDB, fortaleceu-se a procura pela EaD no Brasil. A Lei n. 9.394/1996, com o objetivo de organizar a EaD, enfatiza no Artigo 80, nos parágrafos do 1º ao 4º, como as IES devem ser organizadas, a fim de que esteja de comum acordo com a União para a sua efetivação e, assim, poder registrar certificados reconhecidos nacionalmente, bem como, os cursos presenciais:

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

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

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

§ 4º A educação a distância gozará de tratamento diferenciado, que incluirá:

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

II - concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas;

III - reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais. (Brasil, 1996, p. 25).

Nos incisos I, II e III do parágrafo 4º, do Artigo 80 da Lei n. 9.394/1996, são colocadas especificidades do tratamento diferenciado da EaD, dos quais poderão gozar de um custo de transmissão diferenciado, voltados apenas a fins educacionais, podendo fazer o uso de canais comerciais e de rádio fusão.

Compreende-se o uso das tecnologias de som e imagens a fim de que as informações veiculadas por essa modalidade possam chegar ao alcance de seus envolvidos em todo e qualquer lugar que acesse os meios tecnológicos. Conforme Barreto (2010), os dados do Censo do IBGE revelam que houve crescimento dos polos de ensino a distância, em que abarca por característica a alta presença das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) em sua realização. Barreto (2010) explicita que há uma dificuldade acerca da formação dos profissionais por conta da presença maciça das TIC:

[...] a presença maciça das TIC tem remetido ao esvaziamento do trabalho e da formação docente, partindo do determinismo e chegando à substituição tecnológica, tanto no ensino a distância quanto no presencial, seja na esfera privada, seja na pública, em uma aproximação a ser considerada nas análises concernentes a expansão e qualidade. (Barreto, 2010, p. 1315).

Como postula Barreto (2010), o esvaziamento do trabalho e da profissão docente sendo substituído pelas TIC pode levar a precarização da formação de professores e afetar a qualidade do ensino. A partir do momento em que a EaD passa a ser reconhecida no Brasil como um novo modelo de formação, apresentam-se algumas questões norteadoras, bem como, a perspectiva social, fundada em realidade ou ilusão. Malanchen (2015) expressa que o discurso do apoio da EaD como um novo modelo de formação é no sentido de que ela

viria para contribuir para com “[...] o crescimento econômico do país, [...] proporcionando que milhões de excluídos possam ser incluídos na sociedade e, dessa maneira, alcançaremos uma sociedade mais democrática, a almejada justiça social.” (Malanchen, 2015, p. 40).

A busca de uma sociedade mais democrática, que incluísse todas as classes sociais, através da possibilidade de todas cursarem o Ensino Superior, fortaleceu os discursos de defesa da EaD com o sentido de alcançar a democracia social. Assim sendo, o apoio à EaD por parte do Estado está diretamente ligado com o crescimento da sociedade capitalista em que se está inserido, uma vez que se aumenta o nível de formação dos cidadãos do Brasil, aumenta-se o nível de qualificação da mão de obra para o mercado de trabalho e para as indústrias internacionais que são implementadas no Brasil, por conta das dívidas externas.

Assim, percebe-se que o ensino a distância trabalha num sentido de uma educação mercadológica, que visa incluir para excluir. Procura-se, por meio desta, “vender o produto”, ou seja, fixa-se na ideia da formação aligeirada sem pensar-se na qualidade do ensino durante o processo formativo.

Chauí (2003) expressa que o anseio em democratizar a educação através da formação a distância fazendo o uso das TIC acabou por transformar duplamente a ciência, de modo com que:

[...] em primeiro lugar ela deixou de ser a investigação de uma realidade externa ao investigador para tornar-se a construção própria da realidade do objeto científico por meio de experimentos [...] em segundo lugar, e como consequência, ela tornou-se uma força produtiva e, como tal, inserida na lógica do modo de produção capitalista. (Chauí, 2003, p. 8).

Chaui (2003) postula que a ciência, segundo a lógica do mercado capitalista, passa a ser compreendida como investigação própria do objeto, e não mais como a investigação da realidade dos sujeitos. Posto isso, a ciência junto às TIC tornam-se forças produtivas para manter o sistema capitalista e a visão da educação, como organização mercadológica.

Oliveira (2005 apud Malanchen, 2015, p. 43) avalia o discurso do Ministério da Educação (MEC) e do Ministério da Ciência e da Tecnologia (MCT) e por setores das universidades, bem como, nos campos hegemônicos, em três eixos:

1. A educação é concebida como elemento impulsionador do desenvolvimento econômico sustentável de cada país, garantindo sua subordinação ao pensamento globalitário.
2. A utilização das novas tecnologias educacionais é identificada como o ‘passaporte da educação para a modernidade (ou pós-modernidade)’.
3. A EAD é concebida como instrumento de ‘democratização’ da educação, no sentido de adequação dos indivíduos a uma nova sociedade: ‘a sociedade do conhecimento’.

A sociedade do conhecimento elencado pela autora caracteriza em ser “[...] um conhecimento de classes, economicamente regulado por Lei do valor e socialmente assentada na extração de mais-valia.” (Lima, 2001, p. 63 apud Malanchen, 2015, p. 43). Neste contexto, essa colocação da sociedade do conhecimento ajudaria a ampliar e circular a utilização das TIC nos países em que o índice de educação fosse inferior a outros países, tal qual o Brasil.

Nesse contexto, ao pensar na democratização do ensino no Brasil, no Decreto n. 5.800, de 8 de julho de 2006, foi instituído o sistema

de Universidade Aberta do Brasil (UAB), para viabilizar “[...] o desenvolvimento da educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País.” (Brasil, 2016, [s.p.]). Neste contexto, a UAB viria como um campo estratégico para fomentar a procura pela EaD no Brasil, bem como, regulamentar a formação inicial e a capacitação de docentes para a Educação Básica, através da formação a distância, a fim de que se alcançasse a democratização ao acesso de todos nas universidades.

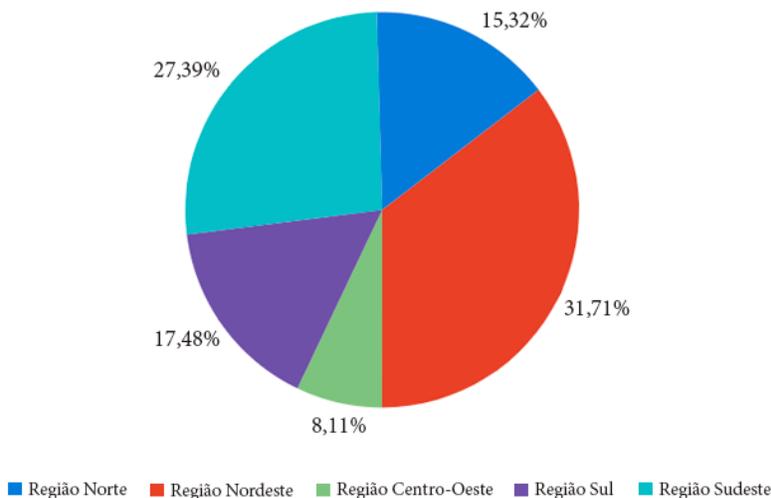
Posto isso, a UAB tem sua importante função, em que consiste:

[...] a modalidade de educação à distância nas instituições públicas de ensino superior, bem como apoia pesquisas em metodologias inovadoras de ensino superior respaldadas em tecnologias de informação e comunicação. [...] incentiva a colaboração entre a União e os entes federativos e estimula a criação de centros de formação permanentes por meio dos pólos de educação à distância em localidades estratégicas. (Brasil, 2016, [s.p.]).

Assim sendo, segundo os dados de Brasil (2016), com a colaboração da União e os entes federativos, a UAB tem a autonomia para a criação de centros de formações permanentes de criação de polos em locais estratégicos, em que as procuras pelos cursos a distância são maiores. Neste contexto, conforme os dados levantados pelo MEC (Brasil, 2017) hoje, a UAB possui 555 polos nos 26 Estados da Federação e do Distrito Federal. Segundo os dados do MEC, dentre os 555 polos, 288 estão em funcionamento e os outros 267 estão para ser implementados.

De acordo com a subdivisão dos polos da UAB no Brasil, podemos ver a sua distribuição estratégica nas seguintes regiões:

Gráfico 1 – Polos da UAB reerentes às regiões do Brasil



Fonte: Brasil (2017).

O gráfico 1 apresenta o alto índice de polos na região Nordeste do Brasil, sendo a criação destes um marco estratégico, uma vez que, se considerar o índice de escolaridade, as dificuldades de deslocamento das pessoas até chegar as universidades, os valores altos das mensalidades e a erradicação de pobreza, demonstram pouca procura por cursos de graduação presenciais. Em contrapartida, a região em que a procura pelos polos de EaD no Brasil apresentou a percentagem mais baixa foi a Centro-Oeste, com uma estimativa de 8% das matrículas. Todavia, cabe ressaltar que a criação de polos pela UAB nas regiões foi bastante significativa com a reforma educacional e a criação da LDB, a partir de 1990.

Dificuldades e problemáticas acerca da formação de professores

Ao deparar-se com diversos modelos acerca da formação de professores, as escolas lidam com um cerne de dificuldades por conta de suas diferenciações, em nível de formação inicial e continuada. Dentro desta acepção, Garcia (1999), junto aos estudos levantados por Ginsburg e Clift (1990) acerca da formação inicial dos professores, identifica que:

A formação inicial dos professores apresenta, em geral, aos estudantes, concepções pouco problemáticas de escola, ou de alunos e de ensino, destacando-se que ‘as instituições e as relações sociais são naturais, neutras, legítimas ou simplesmente já existentes. (Ginsburg; Clift, 1990 apud Garcia, 1999, p. 95).

Pode-se perceber que há na formação inicial de professores a problemática acerca das situações que são evidenciadas no entorno escolar. Os conhecimentos postos como neutros, pelos autores, expressam que há a necessidade durante o processo inicial da formação de professores das relações teóricas e práticas. Nóvoa (1992) postula que alguns professores possuem dificuldades em compreender a escola como um espaço formativo, que viabiliza a profissionalização docente, sendo os próprios docentes protagonistas neste processo formativo contínuo.

Para isso, Nóvoa (2013, p. 53) coloca que “[...] é essencial reforçar dispositivos e práticas de formação de professores baseadas numa pesquisa que tenha como problemática a ação docente e o trabalho escolar.” Assim sendo, o autor defende que a formação de professores deve acontecer “a partir de dentro”, ou seja, ligada à realidade das es-

colas de modo com que se possam perceber quais as maiores dificuldades encontradas a partir da ambiência escolar.

Contudo, é necessário que, em termos de carreira profissional, os professores compreendam que “[...] saber como viver em uma escola é tão importante quanto saber ensinar na sala de aula.” (Zeichner; Hoeft, 1996 apud Tardif, 2000, p. 14). Em outras palavras, entender como se dá o processo de ensino-aprendizagem nas escolas e como são as relações teóricas e práticas são tão necessários quanto compreender as relações teóricas aprendidas na universidade.

Em vista disto, Nóvoa (2017), ao problematizar a formação de professores, salienta que esta deve:

[...] criar as condições para uma renovação, recomposição, do trabalho pedagógico, nos **planos individual e colectivo** [sic]. Para isso, **é necessário que os professores realizem estudos de análise das realidades escolares e do trabalho docente**. O que me **interessa não são os estudos feitos ‘fora’ da profissão, mas a maneira como a própria profissão incorpora, na sua rotina, uma dinâmica de pesquisa**. O que me interessa é o **sentido de uma reflexão profissional própria, feita da análise sistemática do trabalho, realizada em colaboração com os colegas da escola**. (Nóvoa, 2017, p. 1128, grifos nossos).

O autor revela que é importante que durante a formação dos profissionais ocorra renovação do trabalho pedagógico por meio de planos individuais e coletivos. Ou seja, diante da formação de professores, é necessário que dentro da instituição aconteçam momentos significativos de pesquisa e trocas de experiências para que possa avaliar em que lugares se encontram as dificuldades dos professores e da escola. Nesta conjuntura, Nóvoa (2017) postula a ideia de que se faz necessário um olhar a partir de dentro da escola, e não apenas através

dos cursos externos, pois os estudos realizados no interior da escola é que trazem significações para a formação continuada dos docentes.

Para que a formação dos professores não seja viabilizada no sentido técnico ou de aplicação, que proporciona a precarização da formação, se faz necessário que a docência seja vista como uma profissão que é sustentada por meio do conhecimento. Nóvoa (2017, p. 1116) relata que:

É preciso que toda a formação seja influenciada pela dimensão profissional, não num sentido técnico ou aplicado, mas na projecção [sic] da docência como profissão baseada no conhecimento. A formação deve funcionar em alternância, com momentos de forte pendor teórico nas disciplinas e nas ciências da educação, seguidos de momentos de trabalho nas escolas, durante os quais se levantam novos problemas a serem estudados através da reflexão e da pesquisa [...].

O autor expressa a importância da pesquisa, da ciência dentro da resolução dos problemas que surgem no ambiente escolar, uma vez que é por meio da ação-reflexão-ação que o professor aprimora habilidades e competências para uma formação de qualidade.

Bittencourt (2008) apresenta que a qualidade da educação deve pressupor o investimento na formação de professores, como também ligá-las às condições e ao tempo de trabalho. Percebe-se, assim, a importância de se investir em programas e cursos que ofereçam formação continuada aos professores. Formação continuada essa de qualidade, que possa expressar sentidos e significados para a carreira profissional dos docentes.

Em vista disso, Garcia (1999) reforça que o desenvolvimento profissional é contínuo, “[...] de modo a não conceber os professores

como produtos acabados, mas, como sujeitos em constante evolução e desenvolvimento.” (Garcia, 1999, p. 113). Por consequência, pode-se enfatizar o que Bittencourt (2008) respalda, de modo com que explana que:

A formação do profissional não se encerra no momento em que o sujeito recebe o diploma da instituição formadora. A formação profissional será permanente e continuará sendo aperfeiçoada pela reflexão crítica sobre a prática desenvolvida. (Bittencourt, 2008, p. 15).

Assim, a formação do professor não é estática, mas atemporal. Requer que em todas as suas práticas desenvolvidas se tenha uma reflexão crítica acerca das novas metodologias que surgem e também requisita que as políticas públicas invistam em programas de qualidade que visam à formação continuada de professores. Porém, o que se percebe é que as políticas governamentais “[...] emanadas pelo ‘estado regulador’ desregulam a formação inicial de professores e estabelecem programas de formação continuada em forma de ‘pacotes.’” (Bittencourt, 2008, p. 54).

Destarte, ao explicitar que as políticas governamentais colocam propostas de formação como “pacotes”, Bittencourt (2008) expressa que as formações acontecem de modo fragmentado, em partes, e não de modo contínuo. Por vezes, os cursos ofertados pelas políticas públicas da educação visam à economia de custos para com a formação continuada, explicitando cursos de curta duração, principalmente via recursos tecnológicos, para baratear o custo.

Os procedimentos metodológicos

Esta pesquisa visa analisar as percepções de gestores escolares acerca da formação de professores, na cidade de Araranguá. Ademais, busca-se investigar quais as dificuldades e os desafios encontrados nas escolas diante da formação de professores. Sendo assim, a pesquisa será de natureza básica, uma vez que, segundo Silveira e Córdova (2009), objetiva gerar novos conhecimentos a fim de que sejam úteis para o desenvolvimento da ciência. A pesquisa utiliza a abordagem qualitativa e apresenta como instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada. Tratando-se da abordagem qualitativa, pode-se ressaltar que é caracterizada em:

Compreender a totalidade do fenômeno, mais do que focalizar conceitos específicos; Possui poucas ideias preconcebidas e salienta a importância das interpretações dos eventos mais do que a interpretação do pesquisador; Não tenta controlar o contexto da pesquisa, e, sim, captar o contexto na totalidade; Analisa as informações narradas de uma forma organizada, mas, intuitiva. (Silveira; Córdova, 2009, p. 34).

A pesquisa qualitativa preocupa-se com a totalidade dos fenômenos, de modo com que se foque nos conceitos específicos que serão abordados pelo pesquisador. Deste modo, salienta a importância das interpretações do pesquisador, frente às respostas proferidas por meio da entrevista. Utilizou-se como instrumento de pesquisa a entrevista semiestruturada. Segundo Bogdan e Biklen, (1994, [s.p.]), a pesquisa semiestruturada:

[...] situa-se a entrevista muito aberta. Neste caso, o entrevistador encoraja o sujeito a falar sobre uma área de interesse e, em

seguida, explora-a mais profundamente, retomando os tópicos e os temas que o respondente iniciou. Neste tipo de entrevista, o sujeito desempenha um papel crucial na definição do conteúdo da entrevista e na condução do estudo.

Assim sendo, a entrevista semiestruturada possibilita ao pesquisador retomar alguns tópicos importantes durante a entrevista, de modo com que o entrevistador consiga conduzir a temática central de sua pesquisa. Nesse sentido, o entrevistado sente-se confortável ao responder as questões e o pesquisador pode explorar as respostas para a análise ao findar das entrevistas. Durante a análise de dados, levou-se em consideração a subjetividade das respostas dos gestores.

Apresentação e análise de dados

Nessa seção serão apresentados os dados da pesquisa que foram levantados por meio da pesquisa semiestruturada com os gestores escolares da cidade de Araranguá. Buscou-se compreender, por meio das entrevistas, quais são as dificuldades e os desafios frente à escola, diante da formação de professores.

A partir da leitura inicial dos dados foram organizados quatro blocos de análise como: sujeito da pesquisa; dificuldades e desafios da escola diante da formação de professores a distância; estratégias e contribuições da escola frente ao aperfeiçoamento da formação continuada de professores; e possibilidades para garantia da formação inicial e continuada de professores.

Explicou-se aos sujeitos da pesquisa a temática do estudo, bem como, os objetivos a serem alcançados e todos assinaram o termo

de consentimento. Sob esta perspectiva, contamos com as respostas de dez gestores entrevistados, que serão identificados ao longo da análise por nomes fictícios e a indicação da rede em que trabalham: Bárbara/Escola Estadual, Clara/Escola Municipal, Joana/Escola Estadual, Carlos/Escola Estadual, Ana/CEI¹, Lucia/Escola Estadual, Maria/CEI, Gisele/CEI, Cris/Escola Municipal e Esther/Escola Estadual.

Sujeitos da pesquisa

Os sujeitos da pesquisa foram dez gestores escolares da cidade de Araranguá. As entrevistas foram realizadas em novembro de 2017 e o instrumento utilizado para a gravação das entrevistas foi gravador. Assim sendo, as entrevistas foram gravadas e transcritas para a realização da análise de dados.

Dos dez entrevistados, cinco atuam nas Escolas de Educação Básica, dois em Escolas Municipais e três nos Centros de Educação Infantil. Quanto à faixa etária dos sujeitos de pesquisa, observou-se que há uma média de 41 a 43 anos, e os outros sete têm de 51 a 59 anos de idade. Tratando-se do tempo de trabalho dos gestores, um possui menos de quatro anos de trabalho e os outros nove possuem cerca de trinta anos de profissão no campo da educação. Referindo-se ao tempo de trabalho, enquanto gestor escolar, um coloca que trabalha a menos de um ano e os demais entrevistados possuem entre dois a 12 anos na gestão escolar.

1 Sigla denominada: Centro de Educação Infantil.

O Quadro 1 revela dados acerca da formação inicial dos gestores escolares, bem como, explana a sua modalidade de ensino: presencial ou a distância.

Quadro 1 – Formação inicial e modalidade de ensino dos gestores

Entrevistados	Formação inicial	Modalidade de ensino
Bárbara/Escola Estadual	Licenciatura em Pedagogia	A distância
Clara/Escola Municipal	Licenciatura em Pedagogia	A distância
Joana/Escola Estadual	História e Ciências Sociais	Presencial
Carlos/Escola Estadual	Licenciatura em História	Presencial
Ana/CEI	Licenciatura em Pedagogia	Presencial
Lucia/Escola Estadual	Licenciatura em História e Geografia; Pedagogia	Presencial
Maria/CEI	Licenciatura em Pedagogia	Presencial
Gisele/CEI	Licenciatura em Pedagogia	Presencial
Cris/Escola Municipal	Licenciatura em Pedagogia	Presencial
Esther/Escola Estadual	Licenciatura em Química	Presencial

Fonte: dados da pesquisa.

Assim posto, percebe-se que a maior parte dos gestores são formados em Pedagogia e na modalidade presencial. No Quadro 2 encontra-se uma outra realidade, em relação à formação continuada dos sujeitos, de modo com que há a predominância na formação a distância. Vejamos os dados:

Quadro 2 – Formação continuada e modalidade de ensino dos gestores

Entrevistados	Formação continuada	Modalidade de ensino
Bárbara/Escola Estadual	Educação Infantil	A distância
Clara/Escola Municipal	X	X
Joana/Escola Estadual	1. História do Brasil; 2. Gestão Escolar	1. Presencial 2. A distância
Carlos/Escola Estadual	Mestrado em Educação	Presencial
Ana/CEI	Gestão Escolar	A distância
Lucia/Escola Estadual	Orientação Educacional	A distância
Maria/CEI	1. Gestão Escolar; 2. Interdisciplinaridade na Ed. Infantil e nas Séries Iniciais	1. Presencial; 2. A distância
Gisele/CEI	Metodologias das Séries Iniciais	A distância
Cris/Escola Municipal	Psicopedagogia Clínica e Institucional	Semipresencial
Esther/Escola Estadual	Gestão Escolar	A distância

Fonte: dados da pesquisa.

Ao analisar o Quadro 2, pode-se perceber que, de dez gestores, apenas um não possui pós-graduação e, entre os outros nove, apenas um optou pela formação continuada de forma presencial no Mestrado em Educação, sendo que os outros oito de modo à distância. Esse panorama mostra que os gestores veem na EaD uma possibilidade e uma estratégia boa de formação, uma vez que a procura pelos cursos de especialização nessa modalidade foi maior. Os dados levantados nos levam a pensar que as respostas proferidas pelos gestores irão ao encontro do tipo de formação inicial e continuada que tiveram, bem

como, salientar as suas experiências são expostas em suas falas, uma vez que se deu voz a subjetividade dos gestores.

Dificuldades e desafios da escola diante da formação de professores a distância

Nesse bloco de análise, o enfoque foi em investigar quais são as dificuldades e desafios das escolas, assim como as problemáticas encontradas pelos gestores escolares, diante da formação de professores a distância.

Diante de uma grande demanda de professores que chegam às escolas anualmente, diante de novos modelos de formação, como é o caso da EaD, buscou-se compreender por meio das entrevistas como estes professores têm sido acolhidos nas escolas de Educação Básica, bem como, têm-se adaptado ao meio tecnológico que vem aumentando com o uso das TIC.

Quanto à formação a distância no Brasil, Malanchen (2015, p. 30) coloca que:

[...] começa a ser posta como uma alternativa ‘possível e viável’ para solucionar a ‘falta’ de educação da maioria da população adulta. Busca-se diminuir o privilégio, resgatar os excluídos e atender às exigências crescentes do mercado de trabalho a partir do século XIX.

A EaD em nosso país surge com o intuito de resgatar os excluídos que, em um primeiro momento, não tinham acesso à Educação Superior e atender as exigências do mercado de trabalho. Malanchen (2015) demonstra que a EaD como alternativa “possível” para o acesso a educação estaria solucionando o problema da “falta” desse estudo

da idade adulta. Todavia, essa “falta”, através da substituição do ensino presencial para a formação a distância, serviria como um resgate dos excluídos para atender as demandas do mercado de trabalho. Nesta acepção, preocupa-se com a formação técnica para o desenvolvimento do trabalho.

Ao questionar como as escolas têm recebido os professores formados a distância, surgiram diversos posicionamentos. Em um primeiro momento, faz-se a colocação de que há uma rejeição ao novo, a este profissional que é formado a distância. Depois, em uma segunda análise, os gestores apresentam que fazem um acompanhamento pedagógico na escola, de modo com que todos os professores, formados a distância ou presencial, trabalhem segundo as normas do P.P.P.² da escola. E, em um terceiro momento, os entrevistados colocam que não há adversidade quanto ao tipo de formação, ambos os profissionais são acolhidos do mesmo modo.

Tratando-se do modo com que as escolas recebem os professores formados a distância, na primeira nuance, Clara/Escola Municipal coloca que, quanto a sua experiência profissional, por ter como formação inicial o ensino a distância, nas diversas escolas em que foi trabalhar, obteve 50% da aprovação de ambos os colegas de trabalho. Deste modo, faz a seguinte colocação:

Vou responder por mim, como fui recepcionada nas escolas por ser formada na modalidade a distância, quando eu fiz o

2 Sigla que denomina Plano Político Pedagógico, cujo é construído por todas as instituições escolares, de modo com que explicita a concepção de ensino denominado pela rede escolar, bem como suas normas e projetos de ensino.

meu estágio, te recebem daquela maneira com **50% na defensiva e 50% de boa acolhida. Porque às vezes o novo, não é bem-vindo em um a escola que já tem os profissionais enraizados, com aquela prática de quadro e giz e o aluno meio que condicionado aquilo.** Então tu chegas com uma novidade, do nosso meio de educação a distância, que usa o **recurso do meio tecnológico, os dispositivos, é bem complicado.** (Clara/Escola Municipal, grifos nossos).

Segundo Clara/Escola Municipal, pode-se perceber que, nas escolas, há uma crítica por parte da comunidade escolar, uma vez que, segundo Malanchen (2015), é natural, devido ao modo com que são impregnadas as novas metodologias, perante o modelo de formação. Porém, o que pode se perceber é que o contato com o novo traz a alguns profissionais certo desconforto. Quando a dificuldade de aceitar o novo, Maria/CEI coloca que “tudo o que é novo, é diferente, é difícil de aceitar”, e demonstra que há essa dificuldade em todas as escolas que atuou como gestora.

Isso nos leva a pensar sobre o novo, de modo com que é importante instigar se tudo o que é novo é viável e deve ser aceito sem questionamento. O conflito que existe, segundo os gestores entrevistados, se dá por conta deste desconforto ao novo, ao diferente, pois existem metodologias e posicionamentos diferentes. Se olharmos o Quadro 1 acerca da formação inicial dos gestores, pode-se perceber que, ao retratar a problemática sobre a aceitação do novo na escola, Clara/Escola Municipal possui sua formação a distância e, deste modo, posiciona-se em defesa da sua formação. Ainda, ao observarmos o Quadro 1, Maria/CEI possui a sua formação inicial presencial, e coloca que é difícil, sim, aceitar novas metodologias, uma vez que

sua visão e compreensão acerca da formação que teve difere-se de Clara/Escola Municipal.

Clara/Escola Municipal ainda coloca que, na escola em que atua enquanto gestora, busca usufruir aquilo que os professores formados a distância trazem para a escola, de modo com que possam fazer o uso da sala de multimídia. Vejamos:

Na escola, todos que temos recebido é aluno de educação a distância, então a gente tenta usufruir daquilo que eles nos trazem para adaptar na sala de aula, como a sala de multimídia que a gente tem que é o auditório e fazer o bom uso do que a gente tem aqui. Dos retroprojetores, dos vídeos, da internet. (Clara/Escola Municipal).

Tratando-se do uso tecnológico nas escolas, Bárbara/Escola Estadual e Joana/Escola Estadual expressam que o uso da tecnologia regrediu bastante nas escolas, uma vez que não há mais o profissional formado nesta área que atende no laboratório de informática. Nesta circunstância, os entrevistados fazem as seguintes colocações acerca do uso da tecnologia na escola, seja para o auxílio dos professores, seja para o desenvolvimento da pesquisa, que poderia ser investido no ensino:

Regredimos bastante, quando se fala em tecnologia. O laboratório de informática, o Governo de Santa Catarina disse que não é interessante manter um profissional no laboratório de informática, ele cortou. (Bárbara/Escola Estadual).

A gente pensa muito, porque a nossa escola é estadual. Tecnologia a gente até tem, mas a forma de se trabalhar com essa tecnologia precisaria de um preparo maior para o professor, já

que nós perdemos um profissional, que seria um professor que trabalharia com as tecnologias na escola. Nós não temos mais isso. O que a gente está percebendo, é que existe uma ideia que está vindo com a tecnologia em sala de aula, mas que o próprio professor tenha esse preparo e que utilize esse recurso na sala de aula. Mas assim, quando dá algum problema, o professor além de ser ele que vai ter que ter a especialidade de usar a tecnologia ele tem que ter a especialidade técnica. É complicado. E o quanto que se perde na área de pesquisa para o aluno, ele poder estar ali, pesquisando em grupo, estar desenvolvendo nessa área da descoberta do conhecimento, dentro da tecnologia e que não precisa obrigatoriamente ser um celular, até porque a gente não vê as crianças com maturidade para o uso de um celular nas salas de aula. (Joana/Escola Estadual).

Assim sendo, Joana/Escola Estadual coloca que, mesmo que se tenha um laboratório de informática nas escolas, se faz necessário que haja profissionais preparados para saber lidar com o meio técnico. Pois, por vezes, o professor formado a distância ou presencial sabe apenas o básico para usar essa ferramenta na sala de aula. Para que o uso das TIC fosse, de todo modo, produtivo, teria de haver uma especialização para todos os profissionais, para que, assim, houvesse um entendimento de como funciona o meio tecnológico. Porém, sabe-se que essa não é a realidade das escolas públicas do nosso país.

Lucia/Escola Estadual, Cris/Escola Municipal e Esther/Escola Estadual demonstram que, nas unidades escolares em que trabalham, há um acompanhamento pedagógico que orienta os professores que chegam à unidade. Neste contexto, Garcia (1999, p. 139) enfatiza que “[...] o desenvolvimento profissional do professor e o aperfeiçoamento da instituição escolar são duas faces da mesma moeda, de tal forma é difícil pensar uma sem a outra.” É neste contexto que a orientação

pedagógica trabalha, de modo com que possa se acompanhar a prática pedagógica do professor na escola, a partir dos seus saberes teóricos com a vivência escolar, pois a escola é um espaço de formação contínuo. Os gestores entrevistados expressam:

A gente dá um acompanhamento, de ver se tem condições de continuar ou não, a gente chama, conversa, tem um acompanhamento, eu pelo menos faço isso, vou às salas de aula, para ver se realmente o professor está conseguindo. (Lucia/Escola Estadual).

A coordenação pedagógica tem dado suporte. (Cris/Escola Municipal).

Nós temos a parte pedagógica na escola que trabalha diretamente com o planejamento do professor, com a questão de avaliação, que passa por eles, a questão do planejamento, se está seguindo o planejamento ou não, então esse professor, é um professor como qualquer outro. Ele precisa ter o compromisso de seguir aquilo que a escola solicita dele, que 'dê conta do recado'. Há um apoio para todos os professores, uma vez que na escola existem mais de 100 professores, não tem como um estar no 'norte' e o outro no 'sul' precisa do mesmo direcionamento. (Esther/Escola Estadual).

Contudo, ambos entrevistados expressam que acompanham o trabalho dos professores, bem como, o planejamento e o caminho que todos os profissionais da escola devem percorrer para que se obtenha o sucesso da equipe.

Em contrapartida, os gestores Carlos/Escola Estadual, Ana/CEI, Gisele/CEI e Cris/Escola Municipal colocam que, quanto ao modo com que recebem os profissionais formados a distância, é o mesmo

tratamento que é feito para com os professores formados nas universidades presenciais. Deste modo, enfatizam a importância da prática profissional que o professor deve desenvolver na sala de aula, sendo este o componente mais relevante. Vejamos:

Do mesmo jeito daqueles que não são formados a distância. Existe o mesmo tratamento. (Carlos/Escola Estadual).

Eu, enquanto gestora, não interfere em nada, para mim, elas são ótimas. (Ana/CEI).

Não tem diferença nenhuma, e às vezes, são melhores que aqueles que fizeram a faculdade todos os dias (presencial). Pois, vai muito do professor, do profissional em si. (Gisele/CEI).

No momento, formados a distância nós temos poucos. Mas temos os recebido sem nenhuma distinção. (Cris/Escola Municipal).

Ao questionar, então, acerca do recebimento dos profissionais na instituição, percebeu-se que muitos gestores não identificam as variáveis existentes das formações de seus professores. Porém, colocam que não aceitam com distinção. Nesta acepção, identifica-se a seguinte questão: deve-se haver distinção entre os profissionais? O que se percebe é que, sendo os gestores Ana/CEI, Lucia/Escola Estadual e Cris/Escola Municipal frutos de uma formação continuada a distância, expressam um pouco do que sentem acerca da sua própria experiência, percebem que os professores formados a distância possuem as mesmas experiências de uma formação presencial.

Em suas colocações, as gestoras trazem a subjetividade das suas escolhas profissionais, haja vista que a procura em nível lato-senso é

voltada para a EaD. O Quadro 2 retrata a busca da formação continuada a distância das gestoras, de modo com que as identificam como uma boa estratégia de formação.

Tratando-se das diferenças entre ambas as formações, percebe-se o objetivo em formar este profissional. Segundo Chaui (2003) e Malanchen (2015), o objetivo da formação presencial foca-se em formar o professor com base em materiais pedagógicos que competem a qualidade desta formação, enquanto no ensino a distância a maior preocupação desta organização é o produto, a venda, de modo com que se abarque questões acerca da sociedade do conhecimento. Sendo assim, preocupa-se em formar o professor técnico ao invés de se investir no intelecto deste profissional.

Todavia, não se pode julgar uma inferior a outra. Isso nos leva a pensar: será que o profissional que é bom formado a distância não seria melhor ainda se tivesse as oportunidades de um professor que é formado na universidade presencial? Ou, então, será que o profissional que possui dificuldades lá na universidade se estivesse fazendo a distância não seria mais difícil? São estas questões norteadoras acerca da qualidade da formação que compreendem como estes profissionais são recebidos nas escolas e quais os seus anseios, pois existem falhas em ambas as instituições. Neste contexto, Gisele/CEI coloca que não há diferença entre ao tipo de formação, o que é de se pensar, uma vez que existem falhas em ambos os cursos. Posto isto, pode-se colocar que:

A precarização da formação de professores pode-se fazer presente tanto em cursos presenciais como também na modalidade a distância, sobretudo quando o projeto pedagógico atende acriticamente às necessidades do mercado de trabalho. (Bittencourt, 2008, p. 77).

Deste modo, os modelos de formação precisam de práticas de ação-reflexão investigativa acerca do projeto pedagógico, de modo com que não siga acriticamente aquilo que o mercado de trabalho pede, mas que se pense em um projeto pedagógico de qualidade, de modo com que os estágios, pesquisas e Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) não venham a ser precarizado. É essa falta de compromisso para com a formação de professores que pode levar a uma rejeição dos profissionais ao adentrar as escolas de Educação Básica.

Tratando-se das dificuldades e problemáticas encontradas diante da formação de professores nas escolas, pode-se analisar que parte dos gestores entrevistados não encontram problemas quanto ao tipo de formação que os docentes possuem. O que surge são algumas dificuldades quanto há alguns casos específicos de cada escola, com professores formados a distância.

Uma das dificuldades que foram apontadas pelos gestores dos Centros de Educação Infantil (CEI) é que existem professores que ainda se encontram em processo de formação inicial. Isso se considera um problema quando se pensa em formação, pois ainda estão concluindo os estudos e não dominam todos os saberes e competências da área do magistério. Porém, Gisele/CEI coloca que consegue abraçar o grupo todo, de modo com que dá suporte e nas reuniões consegue organizar para que todas participem. Sendo assim, Gisele/CEI coloca que:

Abraçamos o grupo todo, existem meninas que estão ainda estudando, fazem uma vez por semana, umas na segunda, outras na terça e ainda conseguimos nos reunir para fazer as reuniões necessárias, todas participam.

Mesmo com as dificuldades notórias que podem surgir, Gisele/CEI encaixa os horários de modo com que todos os profissionais possam contribuir para com as reuniões e as decisões a serem decididas na instituição. Embora nem todas sejam formadas, todas participam das reuniões e toma de decisões do grupo. Neste contexto, Joana/Escola Estadual ressalta que não encontra dificuldades, e salienta que averigua a prática dos profissionais na sala de aula, de acordo com as normas do P.P.P. da escola. Vejamos:

A gente recebe os professores, a gente vai analisar a prática deles na escola, de acordo com as regras da escola. Com o P.P.P., com o regimento interno. Agora, essa diferença de a distância ou presencial, a gente não consegue perceber. (Joana/Escola Estadual).

Contudo, Joana/Escola Estadual, embora seja formada na universidade presencial, coloca que não consegue perceber a diferença entre um profissional que é formado a distância ou presencial em sua instituição. Com base na entrevista, Joana/Escola Estadual coloca que sentiu a necessidade de fazer um levantamento de dados que apresentem essas informações acerca da formação de seus professores. Ainda, Joana/Escola Estadual observa que “[...] tem casos de professores que tem mestrado, que já estudaram bem mais, até a própria linguagem deles, o conhecimento acadêmico é diferenciado, a gente percebe.” Neste contexto, Joana/Escola Estadual demonstra que o professor que possui uma formação continuada, tal qual o mestrado, possui um diferencial dentro de sua prática educativa, até mesmo na linguagem. Assim sendo, embora não perceba quais os professores sejam frutos de uma formação presencial ou a distância, Joana/Escola

Estadual coloca que os professores que buscam formação continuada se diferenciam por conta de seu amplo conhecimento.

Segundo Nóvoa (2013, p. 55), “[...] a formação de professores é essencial para consolidar parcerias no interior e no exterior do mundo profissional e para reforçar o trabalho cooperativo.” Neste contexto, conforme Nóvoa (2013), a formação de professores é fundamental para reforçar o trabalho cooperativo dos profissionais da área do magistério, uma vez que o trabalho em grupo e o conhecimento dos sujeitos possam contribuir para com a melhoria da ação educativa nas instituições de ensino. Neste contexto, abraça-se o que os profissionais trazem consigo de melhor, para que possam trazer avanços para as escolas.

Em contrapartida, Lucia/Escola Estadual e Cris/Escola Municipal demonstram a dificuldade que estes profissionais têm ao chegar à escola e trabalhar com as séries iniciais. Deste modo, Lucia/Escola Estadual apresenta que parte dos professores que são formados a distância é em relação à escrita no quadro, uma vez que, durante o seu processo formativo, não tem esse contato na sala de aula. Preocupa-se na formação a distância os prazos para com as provas, conteúdos e afins, e com a distribuição dos vídeos-aula, de modo com que a falta da escrita no quadro ocasiona essa dificuldade aos sujeitos formados nessa modalidade de ensino, ao adentrarem nas salas escolares. Neste contexto, Lucia/Escola Estadual coloca que:

Eu percebo hoje que existem alguns que vem que não sabem nem escrever no quadro (linhas), que tem muita dificuldade. Nesse lado eu vejo que a pessoa mesmo tem que buscar e se empenhar, porque hoje, toda a educação a gente percebe que deve buscar mais a leitura, procurar mais através da leitura e escrever mais também, se empenhar, porque o dia a dia

é uma cobrança, tu tens que saber principalmente a relação com o aluno, e ele o observa percebe o professor que sabe. (Lucia/Escola Estadual).

Mediante a ideia exposta, a entrevistada demonstra sua preocupação quanto à escrita do profissional, uma vez que, durante o processo de alfabetização e letramento dos alunos, é um componente importante. Destaca que o profissional deve sempre buscar novos conhecimentos e fazer outras leituras na sua área, para que possa aperfeiçoar sua prática pedagógica.

A gestora Cris/Escola Municipal também explicita sua preocupação com a capacitação para os profissionais que trabalham na área das séries iniciais, e explana que há uma falta de investimento por parte das políticas públicas da educação:

É mais em termos de capacitação, como agora **o letramento precisa principalmente os professores do primário que estão na fase de alfabetização e letramento**. Há falta de investimento das nossas autoridades. (Cris/Escola Municipal, grifos nossos).

Segundo Bittencourt (2008), no que diz respeito à capacitação dos professores, há um investimento do setor público quanto à “profissionalização” dos professores. Por vezes, investe-se em uma formação que não se produz a partir de um levantamento das necessidades dos professores e das escolas. Contudo, quanto às dificuldades, Esther/Escola Estadual ainda coloca que a maior dificuldade da instituição escolar está em reunir todos os profissionais para fazer reuniões pedagógicas, uma vez que os profissionais precisam trabalhar em mais de uma escola para fechar a sua carga horária.

A maior dificuldade que a gente encontra é reunir todos os professores, porque a maioria hoje trabalha em mais de uma escola, ele não fica só em uma escola, não tem só uma escola como referência. Inclusive os professores efetivos estão tendo que buscar aulas em outras escolas. Para fazer uma reunião pedagógica, a outra escola vai ficar desfalcada, então a gente já combina e acabamos fazendo reuniões por área, nos períodos que eles marcam com a gente e possam vir. (Esther/Escola Estadual).

Tratando-se das problemáticas, Ana/CEI elenca três situações que geram alguns problemas na instituição: professores que fogem do que é posto; a questão profissional sobre a pessoal e a distinção entre os próprios profissionais acerca da formação dos colegas de trabalho. A gestora expressa:

Todos são formados, todos os nossos profissionais são formados em Pedagogia, até mesmo os auxiliares, porém, ainda tem ainda essas distinções, principalmente com os professores que são formados a distância. **Esses impasses são colocados pelos próprios professores, pois, quem é formado na presencial defende a sua formação e quem é formado na modalidade a distância também defende a sua.** Acredito que isso existe e ainda vai continuar existindo. [...] **Às vezes os professores fogem daquilo que a gente quer daquilo que é posto.** Mas aos poucos, a gente tem conseguido se fechar, o nosso grupo. Só funciona se falarmos uma linguagem só, **os nossos problemas devem ser só nossos e não sair da instituição. Do portão para dentro é nosso trabalho, o que acontece aqui, fica aqui, devemos separar essas coisas.** (Ana/CEI, grifos nossos).

Ao investigar em que pontos os conflitos eram mais evidentes e mais difíceis de ater, Ana/CEI expôs que estes conflitos se manifestavam nas reuniões pedagógicas e na elaboração de alguns projetos.

Neste contexto, pode-se perceber na sua fala que as professoras que trabalham na instituição possuem formações distintas e, ao sentar para resolver algumas questões, o conhecimento que ambas têm consigo são diferentes. Pode-se compreender que existem conflitos nas escolas e que estes só serão resolvidos a partir do momento em que os profissionais do magistério se unirem por um bem comum, que é educação em sua totalidade. Se o trabalho funcionar de modo cooperativo, assim como postula Nóvoa (2013), haverá melhorias na educação, a partir de dentro, no interior das escolas, no cerne da profissão docente. Isso porque as problemáticas levantadas por Ana/CEI podem ser estudadas desde a formação inicial dos professores, enfatizando-se a ética profissional da carreira do profissional docente.

Quanto às dificuldades relacionadas à construção do P.P.P. da escola e das reuniões pedagógicas, frente a um amplo espaço de formação que os professores possuem, Lucia/Escola Estadual e Maria/CEI colocaram que não há muitas divergências, pois demonstram trabalhar de modo colaborativo, ouvindo as sugestões de todos e chegando num consentimento. A gestora postula:

Assim, no geral, a gente percebe a contribuição de cada um, quando a gente faz, a gente leva em conta a contribuição da comunidade, a gente faz a pesquisa na comunidade, com os pais, entrevista e eles mandam, os alunos participam, os professores participam, os funcionários participam, então, eu pelo menos não encontro divergências. (Lucia/Escola Estadual).

Neste contexto, Lucia/Escola Estadual demonstra que, tratando-se da formação dos professores e suas contribuições para o P.P.P., “[...] tinha uma professora que tinha mestrado na Língua Portuguesa e ela sempre fazia toda a correção do P.P.P., o que era muito bom. Ela

contribuiu bastante.” Neste contexto, Lucia/Escola Estadual enfatiza que uma professora que tivera o Mestrado como formação continuada trazia mais contribuições para com a organização do P.P.P. da escola do que os demais professores. Segundo Garcia (1999, p. 141), pode-se compreender a escola como “unidade básica de mudança e formação”, e se deve salientar a importância da liderança, da cultura de colaboração e requer organização de uma gestão democrática e participativa.

Estratégias e contribuições da escola frente ao aperfeiçoamento da formação continuada dos professores

Referindo-se às contribuições da escola para a formação de professores, buscou-se compreender quais as estratégias que são utilizadas e quais temas são trabalhados durante as formações. O que se pode perceber, por parte dos gestores, é que falta investimento do setor público na formação continuada de professores.

Ao se tratar de formação, vale ressaltar que “[...] a educação é inseparável da formação, e é por isso que ela só pode ser permanente.” (Chauí, 2003, p. 11). Segundo Chauí (2003), formação e educação são indissociáveis, de modo com que devem andar lado a lado para se obter melhorias na educação em nosso país. Neste sentido, é fundamental que haja investimento em cursos de capacitação para os professores após a sua formação inicial, pois os conhecimentos profissionais, conforme Tardif (2000), são atemporais e estão em constante evolução.

Ao questionar quais as estratégias que a escola utiliza para formar os seus professores, surgiram três pontos. Em um primeiro momento, parte dos entrevistados coloca que são propostos cursos de formação continuada, porém, apenas duas vezes ao ano. Este ponto pode ser considerado uma problemática para as instituições, uma vez que os cursos de capacitação são fundamentais para aperfeiçoar a prática docente. Em um segundo momento, os sujeitos de pesquisa demonstram que, por conta do longo espaço entre os cursos que são disponibilizados, a escola organiza alguns cursos internos. E, em um terceiro momento, os entrevistados expressam sua preocupação quanto à falta de investimento das políticas públicas sobre os cursos. Sobre os cursos de capacitação que são oferecidos duas vezes ao ano, Bárbara/Escola Estadual, Carlos/Escola Estadual e Lucia/Escola Estadual expressam as seguintes falas:

Formação continuada. É feita sempre nos recessos escolares. (Bárbara/Escola Estadual).

É proposto pela GERED os cursos duas vezes por ano. (Carlos/Escola Estadual).

Tem aquela semana que o professor tem, por exemplo, no final do ano, o professor tem um mês de férias, mas lá pelo início de fevereiro os professores já estão retornando para fazermos a semana de planejamento e, dentro dessa semana de planejamento, já tem alguns assuntos que a gente estuda, principalmente na questão da aprendizagem, da avaliação, porque hoje mudou bastante também. Na metade do ano a gente tem também uma semana de formação continuada para os professores, eu vejo assim que muitos buscam também através de leituras e cursos e procuram essa formação. (Lucia/Escola Estadual).

Pode-se perceber que, por parte das políticas públicas de formação, são oferecidos cursos de capacitação apenas duas vezes ao ano aos professores, especificamente no período de recesso escolar. Assim sendo, Joana/Escola Estadual e Lucia/Escola Estadual expressam que a gestão se preocupa em fornecer cursos internos sempre que é possível, para que a formação continuada dos professores não aconteça apenas duas vezes ao ano, mas que seja trabalhada durante o ano letivo. Assim sendo, Joana/Escola Estadual e Lucia/Escola Estadual expressam que:

Durante o ano, a gente trabalha muito com a parte tecnológica, datashow e sala de informática. Procuramos palestrantes quando podemos pagar, quando não podemos buscamos voluntários, a gente busca sempre trazer gente que tenha conhecimento no tem que a gente escolhe para fazermos um bom trabalho com os professores. A escola tem autonomia para fazer, porém às vezes não temos recursos. (Joana/Escola Estadual, grifo nosso).

Eu vejo que dentro da escola há uma preocupação maior neste sentido hoje, porque antes eles faziam aqueles encontros dos cursos fora, mas hoje é mais dentro da escola. **O gestor junto com a sua equipe que busca organizar.** (Lucia/Escola Estadual, grifo nosso).

Mesmo que a escola tenha pouco recurso para trazer palestrantes que cobram pela mediação do curso, buscam-se por profissionais voluntários que possam auxiliar neste processo formador e também se utilizam dos recursos que a própria escola possui. Isso nos leva a pensar que: essa formação a partir de um voluntariado tem compre-

endido as necessidades dos professores e da escola? Cabe ressaltar que cursos oferecidos gratuitamente não podem ser cobrados com o mesmo rigor de um profissional que cobra, mas que se capacita para o melhor desenvolvimento dessa formação continuada. É necessário manter sempre a escuta acerca do que realmente os professores necessitam para que, assim, essa formação expresse significados e produza sentidos.

Ainda, usam-se de recursos tecnológicos para que, através de vídeos e ferramentas do Word, possam ajudar a elaborar espaços formativos na própria escola, por parte dos gestores e professores. Há pouco investimento dos setores públicos para os cursos de formação de professores. Ana/CEI, Gisele/CEI e Cris/Escola Municipal demonstram em suas falas as preocupações acerca da capacitação:

Na instituição é mais as reuniões pedagógicas. (Ana/CEI).

Esses anos tiveram poucos momentos de formação. Tivemos apenas um momento com uma psicóloga. A gente sente muito ainda a falta desses momentos de formação. Deveria ter mais, para os pais e para os professores. Precisamos de momentos com outros pedagogos e também com psicólogos. Às vezes ocorrem essas formações apenas duas vezes por ano e deu, não tem mais. (Gisele/CEI).

Falta investimento do setor público. É o professor em si, buscando sua autoformação fora, à parte. Os professores nos cobram essa formação, mas às vezes não conseguimos. (Cris/Escola Municipal).

Os gestores foram questionados sobre quais os temas que são trabalhados durante as formações de professores na escola. As nuances acerca das temáticas trabalhadas são diversas, uma vez

que algumas unidades escolares são estaduais e outras municipais. Bárbara/Escola Estadual e Carlos/Escola Estadual trazem que nas instituições em que trabalham são abordados temas acerca da inclusão, teoria da atividade e gestão democrática. Bárbara/Escola Estadual postula:

Os temas geralmente já vêm prontos da GERED. Eles mandam os vídeos-aulas e falam geralmente da inclusão, teoria da atividade, novas metodologias, gestão democrática. Depois nos organizamos em grupo e fizemos trabalhos e encaminhamos para a GERED.

Pode-se questionar acerca dos temas que já vêm prontos da Gerência de Educação (GERED), de modo com que instiga se há uma análise das necessidades de cada escola. O que se percebe é que os temas a serem trabalhados nas formações continuadas são iguais para todas as instituições, considerando as necessidades expressas em nível regional.

Bárbara/Escola Estadual e Ana/CEI colocam que os temas trabalhados são acerca das novas metodologias, e Joana/Escola Estadual e Carlos/Escola Estadual enfatizam a avaliação e a construção do P.P.P. Expressam as seguintes colocações:

A gente trabalha muito, já que é a nossa preocupação, e as mudanças que está vindo, é a questão da avaliação, a elaboração do nosso próprio P.P.P. e estar aperfeiçoando ele a cada ano na escola.

Gestão, avaliação... (Carlos/Escola Estadual).

As novas metodologias. (Ana/CEI).

Uma vez que se enfatiza a elaboração do P.P.P. e da avaliação, pode-se perceber que, em meio às diferentes formações, as escolas buscam ferramentas de estudos que possam orientar todo o grupo escolar para que possam seguir num mesmo sentido, a fim que os conflitos sejam diminuídos. Evidencia-se, por meio da fala de Ana/CEI, o estudo acerca das novas metodologias, sendo um dos caracteres fundamentais, uma vez que há alterações nas Leis, e modo com que a prática do professor pode vir a se modificar com novas colocações e teorias.

Em suma, Joana/Escola Estadual e Gisele/CEI colocam que trabalham em suas formações a relação familiar, entre os pais, alunos, professores e gestão, bem como, o comportamento destes, para a melhoria na aprendizagem das crianças e dos alunos:

Nós discutimos muito nas formações o que se pode fazer para trazer a família para a escola, é uma das grandes dificuldades que a gente tem o acompanhamento dos pais em relação ao processo de estudo dos filhos, tarefa, bilhetes que não assinam alunos que não vem uniformizado e a gente pede que venha, a questão de uma reunião de pais, a gente tem 1050 alunos e não vêm 60 pais em uma reunião. [...] É uma preocupação que a gente tem, do que se fazer enquanto escola, para trazer os pais. E os temas que são trabalhados em nossas formações, são geralmente voltados para as questões pedagógicas. (Joana/Escola Estadual).

A psicóloga que veio nos proporcionar o curso, falava muito acerca dos limites. Pois, hoje as crianças querem tudo e não tem esse limite, então, falava como o professor deve lidar com isso. (Gisele/CEI).

É necessário questionar-se até que ponto estas temáticas têm contribuído para com a formação dos docentes, a fim de que se investigue se os temas aplicados pelos sistemas organizacionais condizem com a realidade de cada instituição de ensino. Segue-se a seguinte questão: “Que público estes temas de estudos têm ajudado? Escola? Professores? Alunos? Organizações terceirizadas? [...] Quem tem ganhado com estes cursos de capacitação?”.

Possibilidades para garantia da formação inicial e continuada de professores

Após compreender quais são as estratégias utilizadas na escola para qualificar a formação de seus professores, questionou-se sobre quais as possibilidades para garantir a formação inicial e continuada de qualidade para os professores, a partir da realidade de cada instituição.

Tardif (2000) postula que saber viver em uma instituição é tão fundamental quanto ensinar e trabalhar na sala de aula. É neste contexto que iniciamos a nossa análise sobre as possibilidades para se garantir uma formação de professores centrada nas necessidades das escolas.

Segundo Clara/Escola Municipal, para que se tenha uma formação inicial eficaz, seria indispensável a disponibilização de espaços na escola para os graduandos das licenciaturas, de modo com que pudessem compreender como se dá o processo de ensino-aprendizagem dentro da sala de aula, de modo com que a escola é um espaço formativo. Nesse sentido, Clara/Escola Municipal faz a seguinte colocação acerca das possibilidades de formação:

Acho que disponibilizando espaços, para que os acadêmicos pudessem estar vindo e acompanhando mais de perto a prática do professor titular, pode contribuir bastante. Embora tenha toda essa rotina do dia a dia, mas, seria uma boa opção para esses alunos que não tem tanta abertura em estágios supervisionados, para estar fazendo. **Trazendo projetos novos.** (Clara/Escola Municipal, grifos nossos).

Essa relação que seria disponibilizada entre a universidade e a escola seria crucial para o graduando em formação, compreender como se dá à teoria na prática da sala de aula. Neste sentido, essa relação com o professor titular da escola com o acadêmico traria melhorias não só para o aluno em formação inicial, mas para a própria escola, através da execução de novos projetos. Nesse contexto, o contato entre escola e a universidade seria um ponto positivo para ambos os envolvidos neste projeto que visa à formação inicial de professores. Outra possibilidade destacada por Gisele/CEI é do ensino da didática nos cursos de formação inicial e continuada. Neste sentido, a entrevistada faz a seguinte fala:

Temos que trabalhar mais a questão da didática, pois isso é muito complicado ainda na formação desses professores. A maneira como ele trabalha com a criança, às vezes acaba achando que é um bom professor, mas ainda precisa melhorar a didática dele. (Gisele/CEI).

Ao tratar da possibilidade de investir na formação continuada, Carlos/Escola Estadual coloca que as reuniões pedagógicas servem para buscar melhorias para toda a escola. A troca de diálogo entre docentes e gestão escolar poderia contribuir para com a formação

continuada destes profissionais. Nesse sentido, Carlos/Escola Estadual explana a seguinte possibilidade que é utilizada na escola:

Por meio das reuniões que a gente faz, por meio do planejamento, as reuniões continuadas. A gente faz reuniões pedagógicas, formação continuada, essa é a parte que a gente tenta trazer a realidade da nossa escola e a gente estuda isso no grande grupo, e busca soluções para melhorias, para tentar inovar par que o processo de aprendizagem ocorra de maneira eficaz. (Carlos/Escola Estadual).

Ao encontro da fala de Carlos/Escola Estadual, Nóvoa (1992) explana que a troca de experiências entre os professores pode consolidar espaços de formação continuada, de modo com que o professor venha a assumir seu compromisso enquanto formador e formando. Nesta perspectiva, pode-se ressaltar que:

A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando. O diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional. Mas a criação de redes colectivas [sic] de trabalho constitui, também, um factor [sic] decisivo de socialização profissional e de afirmação de valores próprios da profissão docente. (Nóvoa, 1992, p. 14).

A troca de experiências por meio das reuniões pedagógicas e dos espaços de formação de professores é importante para consolidar a prática profissional docente. Neste contexto, Bárbara/Escola Estadual, Lucia/Escola Estadual e Esther/Escola Estadual demonstram que há uma carência de investimento dos setores públicos na formação continuada de professores nas escolas, uma vez que as reuniões

pedagógicas e as trocas de experiências, junto à formação continuada, trariam melhores benefícios para a educação em nível nacional. Assim sendo, Bárbara/Escola Estadual, Lucia/Escola Estadual e Esther/Escola Estadual fazem as seguintes menções:

A escola pode estar criando cursos, pode possibilitar que o professor possa estar participando de cursos, quando existem estes cursos... Porque temos cursos do PNAIC, que é oferecido para os professores das séries iniciais, do primeiro ao quinto ano, então ali, é um curso muito bom que é oferecido aos professores. (Bárbara/Escola Estadual).

A gente sente a necessidade da formação continuada na escola. E o que a gente gostaria assim muito, e que agora o Estado já contribuiu nesse sentido em alguns aspectos, como a web-conferência, algumas orientações, porque tudo é para a escola. (Lucia/Escola Estadual).

Olha, na verdade, hoje nós temos uma carência de formação, a gente se reúne duas vezes por ano para fazer formação para os nossos professores, a formação propriamente dita, aquela com direcionamento, no início e no meio do ano e é a própria escola que faz, mesmo vindo as orientações da gerência. Precisa de outros momentos que tragam palestrantes de fora, onde trabalha a questão da ética, até a própria questão da valorização da profissão do magistério, os profissionais precisam entender como uma profissão séria, que forma outras pessoas, então, gente precisa disso e nós não temos, não temos este suporte. (Esther/Escola Estadual).

Os gestores postulam o anseio por novos cursos de formação continuada, uma vez que apenas as escolas não possuem condições financeiras para mantê-los. Por isso, se explicita mais uma vez a ques-

tão das políticas públicas de formação investir em cursos de capacitação, pois só assim as escolas poderão lidar melhor com as dificuldades e os desafios que surgem diante da formação de professores.

Ainda nessa perspectiva, Maria/CEI coloca que, para fazer uma formação continuada, o município ou o Estado deve fazer um levantamento de dados por meio de enquetes nas unidades escolares, de modo com que se compreenda a necessidade da escola quanto aos temas para a formação de professores. Somente assim a formação continuada fará sentido e será significativa para os professores. Neste sentido, Maria/CEI explana:

Qual é a necessidade das unidades? O que acontece? São feitas formações sem descobrir a necessidade da formação. Eu acredito que a solução deveria partir desse princípio. Fazer uma pesquisa de campo, um levantamento de dados, para ver o que cada escola está precisando. Parte daí as formações, eu acho que seria dessa forma.

Questionou-se aos sujeitos de pesquisa quais os temas e tipos de projetos poderiam ser desenvolvidos para contribuir para com o aperfeiçoamento da formação de professores. Dentre os temas relevantes, destacam-se: as novas metodologias, diversidade e inclusão, ética profissional, avaliação, alfabetização e letramento e a valorização de professores. Segundo os entrevistados Clara/Escola Municipal, Carlos/Escola Estadual, Ana/CEI, Maria/CEI, Gisele/CEI, Cris/Escola Municipal e Esther/Escola Estadual, elencam-se:

Acho que as secretarias, o poder público deveria investir mais em cursos realmente efetivos, com novas propostas de trabalho, com novas metodologias. Porque hoje em dia, o que temos é meio ultrapassado. (Clara/Escola Municipal).

A questão da diversidade. Eu acredito que o professor precisa compreender mais todas as diversidades e, para conseguir trabalhar com essa diferença, que muitos professores ainda são meio fechados ao diferente, ainda enxergam de forma preconceituosa, pensando que todos são diferentes e precisam ser respeitados. Não só para os formados na modalidade a distância, mas no geral. (Carlos/Escola Estadual).

Acho que o que deve ser feito um projeto com os professores sobre a ética profissional. Os professores estão se sentindo desvalorizados, estão se sentindo abandonados. (Ana/CEI).

Precisaria ser trabalhado mais ainda o processo de avaliação na escola, mais o processo de aprendizagem na escola. A questão das metodologias, porque o professor precisa buscar mais e mais, sempre essa falta. (Lucia/Escola Estadual).

A avaliação é fundamental. Até porque quando um professor sabe falar sobre a avaliação, a postura dele na sala de aula já vai mudar. (Maria/CEI).

Em nível de alfabetização, pois as nossas crianças estão cada vez mais desestimuladas, falta de estrutura. (Cris/Escola Municipal).

As temáticas abordadas para se trabalhar em projetos para a efetivação da formação continuada de professores, segundo os gestores, são diversas, de acordo com a realidade de cada comunidade escolar. Porém, o que podemos analisar é que apenas essas questões ainda não são suficientes. É preciso que as políticas públicas invistam em programas sérios que promovam a formação continuada de modo processual, durante todo o ano escolar, e não apenas em duas vezes ao ano com temas abordados apenas pela GERED. É necessário abraçar

estes cursos, realizá-los da melhor forma e ir além destes, uma vez que só teremos o alcance da melhoria da educação se houver investimento na formação destes profissionais.

Atualmente, a desvalorização da profissão docente tem afetado diretamente na prática dos profissionais do magistério, uma vez que se sentem desvalorizados em meio ao descaso com os professores. Contudo, segundo Nóvoa (2013), a valorização da profissão docente procede no interior da escola, se dá de dentro para fora, assim sendo, ao investir em espaços de formação dentro do seio escolar, automaticamente se buscaria possibilidades para garantir a qualidade da formação de professores na escola. Por fim, tratando-se da formação e da escola como um espaço formativo, Nóvoa (1992, p. 17) traz a seguinte reflexão:

[...] da mesma maneira que a formação não se pode dissociar da produção de saber, também não se pode alhear de uma intervenção no terreno profissional. As escolas não podem mudar sem o empenhamento dos professores; e estes não podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham. O desenvolvimento profissional dos professores tem que estar articulado com as escolas e os seus projectos [sic].

Em suma, de acordo com os estudos apontados por Nóvoa (1992), as escolas não vão mudar sem o empenho e dedicação de seus professores, bem como, estes não podem mudar se a instituição não promover a transformação acerca de novos saberes e garantir possibilidades de vencer as dificuldades encontradas na escola diante da formação. Este é um processo árduo, contínuo, que requer de ambos os envolvidos comprometimento para que, juntos, possam alcançar a melhoria do ensino na escola.

Ao realizar o estudo acerca das dificuldades e desafios da escola diante da formação de professores a distância, sob a perspectiva dos gestores escolares do município de Araranguá, podemos chegar a diversos desfechos. Dentre os pontos da análise, pode-se perceber que os gestores que possuem formação inicial ou continuada a distância trouxeram respostas que defendem essa concepção de formação.

A propósito, ao tratar-se das dificuldades e dos desafios encontrados nas escolas frente à formação a distância, surgiram muitas colocações. Ambas vão ao encontro dos autores utilizados no referencial teórico, porém, foi possível perceber algumas variáveis, principalmente no que diz respeito às dificuldades. Demasiadamente, alguns gestores colocam que não existem dificuldades por conta da diferenciação da formação de seus profissionais, haja vista que muitas gestoras possuem formação inicial ou continuada nesta modalidade de ensino. Com isso, ao olhar para o quadro de formação continuada das gestoras, pode-se observar a predominância de especializações na modalidade a distância, de modo que a julgam como uma boa estratégia de formação docente.

Outra colocação foi em relação aos conflitos que surgem por conta do “novo” nas escolas, uma vez que há a dificuldade em aceitar tudo que é diferente sem questionamento. Isso levou-nos a pensar se, de fato, tudo que é novo deve ser aceito nas instituições, uma vez que ambas possuem suas diferenças.

Alguns gestores expressaram por meio das entrevistas que valorizam o que os professores formados a distância têm de melhor, com base em seus conhecimentos, e também fazem um acompanhamento pedagógico nas aulas destes profissionais e disponibilizam uma equipe pedagógica para orientar em meio as dificuldades que surgem no entorno da escola.

Ademais, ao que diz respeito às problemáticas encontradas no seio escolar, identificam-se os conflitos internos ocasionados entre professores formados a distância e presencial, de modo com que se percebe nas reuniões que os saberes são diferentes. Neste contexto, abarcou-se a dificuldade na construção do P.P.P. e na elaboração escrita do projeto. Concluiu-se que os profissionais que possuem um conhecimento maior acerca do documento responsabilizam-se em construí-lo esteticamente.

Após averiguar dados sobre as dificuldades, buscou-se compreender de que modo a escola tem contribuído para com a formação continuada dos seus professores. Em um primeiro momento, pode-se perceber o descaso das políticas públicas em viabilizar cursos de qualidade aos profissionais. Isso ocasiona capacitações rápidas e que, segundo os gestores, não produzem significados aos professores, pois nem sempre estão de acordo com as necessidades das instituições.

Normalmente, os cursos são oferecidos via meios tecnológicos e ocorrem apenas duas vezes ao ano. Em alguns casos, dentro de outras organizações mantedoras, percebeu-se um descaso quanto à formação continuada dos professores e também acerca da especialização dos gestores escolares. Algumas instituições têm buscado por meio de ações arrecadar alguns fundos para proporcionar momentos de capacitação para os professores, porém, não é sempre que conseguem manter essas formações e acabam por opinar em trazer profissionais voluntários. O que acontece, por meio desta ação, é que ao selecionar profissionais voluntários pode-se não atender as necessidades que a escola precisa e, então, essa capacitação não produz sentido aos docentes.

Por fim, percebeu-se por meio da pesquisa que é necessário investir na formação de professores com qualidade do ensino, a fim de que não se reproduza o modelo de racionalidade técnica. Para que a formação de professores seja de qualidade, é necessário que os cursos de graduação se preocupem com o tipo de formação que oferecem aos seus graduandos. Nesta acepção, junto às instituições de ensino, é importante que as políticas públicas da educação invistam em programas sérios que visem à formação continuada dos professores, principalmente frente à formação técnica que têm se estabelecido no Brasil por meio do ensino a distância.

Referências

BARRETO, Raquel Goulart. A formação de professores a distância como estratégia de expansão do ensino superior. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1299-1318, out./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/13.pdf>>. Acesso em: 27 out. 2017.

BITTENCOURT, Ricardo Luiz de. **Formação de professores em nível de graduação na modalidade EAD**. O caso da Pedagogia da UDESC – Pólo de Criciúma-SC. 2008. 254 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

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

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Org.). **O que é o Sistema UAB**. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/uab/o-que-e-uab>>. Acesso em: 30 abr. 2018.

_____. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Casa Civil, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/lei9394.pdf>>. Acesso em: 26 set. 2017.

_____. Ministério da Educação. Assessoria de Comunicação Social. **Distribuição nacional dos 555 pólos da Universidade Aberta do Brasil.** Brasília, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=346-uab&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 26 set. 2017.

CHAUI, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26., 2003, Poços de Caldas. **Anais...** Poços de Caldas: ANPED, 2003.

GARCIA, Carlos Manoel. **Formação de professores para uma mudança educativa.** Porto: Porto Editora, 1999.

MALANCHEN, Julia. **Políticas de formação de professores a distância no Brasil:** uma análise crítica. Campinas: Autores Associados, 2015.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, dez. 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166-1106.pdf>>. Acesso em: 1 ago. 2019.

_____. **Formação de professores e profissão docente.** 1992. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf>. Acesso em: 27 set. 2017.

_____. Três bases para um modelo de formação. **Gestão Escolar**, 1 set. 2013. Disponível em: <<https://gestaoescolar.org.br/conteudo/182/tres-bases-para-um-novo-modelo-de-formacao>>. Acesso em: 27 set. 2017.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa científica. In: GERHARFT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. p. 31-42. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>>. Acesso em: 9 jan. 2018.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Belo Horizonte, n. 13, p. 5-24, jan./fev./mar./abr. 2000.

Capítulo IV

A pesquisa com os gestores escolares em Criciúma (SC)

Ricardo Luiz de Bittencourt

Caroline Fenali Fernandes

João Pedro Fretta Pacheco

O capítulo intenciona mostrar as percepções dos gestores escolares das escolas estaduais, municipais e privadas de Criciúma (SC) acerca da formação de professores a distância. A pesquisa advém do “Grupo de Pesquisa Políticas, Saberes e Práticas de Formação de Professores”, da Universidade do Extremo Sul Catarinense (Unesc), que têm discutido temas pertinentes acerca dos impactos da formação docente nas escolas públicas, municipais, privadas e no Ensino Superior.

Buscou-se investigar nesta pesquisa as concepções e os modelos de formação dos gestores, perceber os impactos que a formação a distância pode ocasionar às escolas, bem como, as dificuldades da equipe diretiva devido a esse modelo de formação. Para o levantamento dos dados, foi utilizado como instrumento o questionário. As questões que englobam o questionário discorrem sobre a trajetória profissional do gestor e sobre a formação docente, de modo com que se pudesse perceber se, na visão dos gestores, existem diferenças entre cursos formadores de professores presencial e a distância.

A pesquisa é de natureza básica, descritiva e de cunho qualitativo. Buscou-se nas análises valorizar a subjetividade dos gestores, de modo

com que pudessem colocar em pauta suas vivências a partir da sua trajetória profissional. Para mais bem compreender os dados levantados na pesquisa, o presente capítulo foi organizado em três categorias.

A primeira categoria apresenta os sujeitos de pesquisa, bem como, revela a formação em nível de graduação e pós-graduação, o tempo de gestão e a rede em que trabalha. Na segunda, apresentam-se as concepções e os modelos de formação que são construídos pelos gestores a partir de sua trajetória profissional, de modo com que apresentam suas visões acerca da formação de professores. A terceira categoria revela dados acerca dos impactos da formação a distância nas escolas, a fim de que se perceba como os gestores identificam as dificuldades que surgem devido à formação de alguns profissionais advir da graduação a distância.

Sujeitos da pesquisa

Os sujeitos da pesquisa foram 16 gestores escolares da cidade de Criciúma. O contato com os gestores ocorreu entre 2018 a 2019 e o instrumento utilizado para a coleta de dados foi o questionário. Para a preservação da identidade das escolas e dos gestores, utilizaram-se 16 nomes fictícios que identificam apenas a rede de ensino que atua.

Os gestores foram identificados como: Maria/Escola Estadual, João/Escola Estadual, Carla/Escola Estadual, Leila/Escola Municipal, Luana/Escola Estadual, Adair/Escola Estadual, Pedro/Escola Particular, Lair/Escola Municipal, Lara/Escola Municipal, Renata/Escola Municipal, Ana Paula/Escola Municipal, Emily/Escola Municipal, Jane/Escola Municipal, Fabiana/Escola Municipal, Karina/Escola Municipal e Fernanda/Escola Municipal.

Dos 16 gestores que responderam ao questionário, dez trabalham na rede de ensino municipal, cinco na rede estadual e um na rede privada. Quanto ao tempo de trabalho na gestão escolar, pôde-se observar que apenas um gestor possui menos de um ano de gestão, totalizando sete meses, enquanto os demais possuem de três a 22 anos na parte diretiva.

O Quadro 1 identifica a formação inicial dos gestores e também revela a modalidade de ensino: presencial ou a distância. Esses dados são importantes, pois revelam a subjetividade dos gestores diante das suas respostas.

Quadro 1 – Trajetória formativa inicial dos gestores escolares

Entrevistados	Formação inicial	Modalidade de ensino
Maria/Escola Estadual	Licenciatura em Pedagogia	Presencial
João/Escola Estadual	Licenciatura em Pedagogia	Presencial
Carla/Escola Estadual	Licenciatura em Pedagogia	Presencial
Leila/Escola Municipal	Licenciatura em Pedagogia	Presencial
Luana/Escola Estadual	Licenciatura em Pedagogia	Presencial
Adair/Escola Estadual	Licenciatura em Matemática	Presencial
Pedro/Escola Particular	Licenciatura em Pedagogia	Presencial
Lair/Escola Municipal	Licenciatura em Pedagogia	Presencial
Lara/Escola Municipal	Licenciatura em Pedagogia	Presencial
Renata/Escola Municipal	Licenciatura em Pedagogia	Presencial
Ana Paula/Escola Municipal	Licenciatura em Pedagogia	Presencial
Emily/Escola Municipal	Licenciatura em Pedagogia	Presencial

Jane/Escola Municipal	Licenciatura em Pedagogia	A distância
Fabiana/Escola Municipal	Letras (inglês e espanhol)	Presencial
Karina/Escola Municipal	Licenciatura em Pedagogia	Presencial
Fernanda/Escola Municipal	Licenciatura em Pedagogia	A distância

Fonte: dados da pesquisa.

Ao olhar para o quadro, pode-se perceber que a trajetória profissional dos gestores inicia na graduação com predominância na área da Pedagogia presencial. Dentre os 16 pesquisados, apenas Adair/Escola Municipal possui graduação em Licenciatura em Matemática e Fabiana/Escola Municipal possui graduação em Letras, enquanto os demais possuem formação em Licenciatura em Pedagogia. Ainda, quanto ao modelo de formação, o quadro revela que há predominância na escolha por cursos presenciais. O Quadro 2 revela os dados acerca da formação continuada dos gestores, ou seja, em nível de pós-graduação e a modalidade de ensino.

Quadro 2 – Formação continuada dos gestores escolares

Entrevistados	Formação continuada	Modalidade de ensino
Maria/Escola Estadual	Educação Infantil e Séries Iniciais	Presencial
João/Escola Estadual	Fundamentos da Educação	Presencial
Carla/Escola Estadual	Educação Infantil e Séries Iniciais	Presencial
Leila/Escola Municipal	Psicopedagogia	Presencial
Luana/Escola Estadual	Fundamentos Psicopedagógicos	Presencial

Adair/Escola Estadual	Gestão Escolar	Presencial
Pedro/Escola Particular	Gestão, orientação, e supervisão escolar	Presencial
Lair/Escola Municipal	Atendimento educacional especializado	Presencial
Lara/Escola Municipal	(Não identificado o curso, menciona apenas que há duas especializações)	1. Presencial 2. A distância
Renata/Escola Municipal	Fundamentação teórica e metodológica séries iniciais	Presencial
Ana Paula/Escola Municipal	Educação infantil e séries iniciais	Presencial
Emily/Escola Municipal	Especialização em Fund. Psicopedagógicos do ensino e Mestrado em Ciências da Linguagem	Presencial
Jane/Escola Municipal	Orientação supervisão escolar	Presencial
Fabiana/Escola Municipal	1. Literatura Brasileira e Produção de texto; 2. Coordenação pedagógica	1. Presencial 2. A distância
Karina/Escola Municipal	Psicopedagogia	A distância
Fernanda/Escola Municipal	Gestão, orientação e supervisão escolar	Semipresencial

Fonte: dados da pesquisa.

O Quadro 2 aponta que, dentre os 16 gestores escolares, apenas um optou por realizar a formação continuada a distância, dois buscaram cursos de especialização nas duas modalidades e uma de modo

semipresencial, enquanto os demais optaram pelos cursos presenciais. Ademais, o quadro revela que apenas uma dentre os gestores, Emily/Escola Municipal, possui formação em nível de Mestrado. Os quadros 1 e 2 revelam a predominância da formação inicial e continuada dos gestores de modo presencial. Esses dados são de importância para que se possam compreender as visões dos gestores acerca da concepção de formação que são constituídas por eles durante a sua trajetória profissional.

Concepções e modelos de formação

Neste bloco de análise, o enfoque está em trazer as concepções de formação que são constituídas por gestores escolares diante dos modelos de formação. As concepções que os gestores trazem fazem parte da trajetória profissional, traçada durante o processo formativo e de suas experiências pessoais/profissionais. Assim sendo, os dados revelam a subjetividade dos gestores. Buscou-se, também, analisar as diferenças entre os cursos de formação de professores a distância e presencial, sob a perspectiva dos gestores escolares.

O termo formação está ligado a diversas esferas que englobam a vida humana, ou seja, desde o seu nascimento o indivíduo está em constante formação. Deste modo, Chaui (2003, p. 12) explica que formação está condicionada ao tempo, ou seja, “[...] introduzir alguém ao passado de sua cultura [...] é despertar alguém para as questões que esse passado engendra para o presente, e é estimular a passagem do instituído ao instituinte.” Formação, segundo a autora, é um refazer-se a partir das suas próprias vivências, culturas e experiências e agregar um novo presente, surgindo então algo novo. Sobre esse termo, a autora postula que:

Ao instituir o novo sobre o que estava sedimentado na cultura, a obra de arte e de pensamento reabre o tempo e forma o futuro. Podemos dizer que há formação quando há obra de pensamento quando o presente é apreendido como aquilo que exige de nós o trabalho da interrogação, da reflexão e da crítica, de tal maneira que nos tornamos capazes de elevar ao plano do conceito o que foi experimentado como questão, pergunta, problema, dificuldade. (Chauí, 2003, p. 12).

A formação advém daquilo que foi apreendido por meio de um trabalho crítico e reflexivo que permite o sujeito colocar o conceito, qual foi experimentado, como algo novo. Essas experimentações que são vivenciadas por cada pessoa, tal qual postula Chauí (2003), leva a pensar que a formação viabiliza um novo saber e ressignifica saberes já construídos. A partir desta visão, pode-se entender que formação docente engloba os saberes pessoais e profissionais, de modo com que não se consiga separar essa essência.

Diante do cenário em que se encontra a educação brasileira frente a uma gama enorme de modelos de formação de professores, foi questionado aos gestores como eles têm percebido a formação de professores, bem como, veem as diferenças que advém das modalidades de ensino, a distância e presencial. Ao questionar como se forma um professor, os gestores elencaram algumas nuances específicas, mas que possuem ligações entre elas.

Em um primeiro momento, os gestores pontuaram que, para formar um professor, precisa ir além dos cursos de graduação, haja vista que os profissionais trazem consigo sua bagagem de experiências pessoais e profissionais. Diante disto, Maria/Escola Estadual intensifica que é preciso valorizar as experiências docentes quando relata que: “[...] um professor traz para dentro da sala de aula toda sua experi-

ência de vida. Não só sua formação escolar, acadêmica, mas também sua cultura familiar, suas experiências/vivências.” Isso repercute em criar nas escolas a valorização da identidade do profissional professor, a partir das suas vivências. Em conformidade, Nóvoa (1992, p. 13) explica que a formação

[...] não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.

O autor expressa que valorizar a identidade pessoal do docente é tão importante quanto a sua formação inicial e continuada. Frente a isso, Pedro/Escola Particular, Lair/Escola Municipal, Lara/Escola Municipal, Emily/Escola Municipal expressam em suas falas a valorização do profissional docente e suas experiências pessoais durante a formação. Assim, trazemos alguns recortes das falas dos entrevistados indicando que formar um professor engloba os saberes pessoais e profissionais dentro de um processo de reflexão crítica e criativa:

Um professor se forma na universidade e na vida, precisa estudar e fazer suas próprias pesquisas, a prática precisa ser científica e significativa. (Pedro/Escola Particular).

A formação de um professor vai muito além da graduação. Uma boa faculdade é importante, mas um professor forma-se a partir de sua busca, sua pesquisa e crescimento pessoal e nas diferentes vivências nas quais se envolvem. (Lair/Escola Municipal).

Com pensamento crítico e reflexivo sobre a realidade social, cultural, histórica, econômica, capaz de compreender o processo educativo de modo profundo para conhecer o fazer pedagógico. (Emily/Escola Municipal).

Frente a este contexto, além das experiências vivenciadas pelos docentes, Renata/Escola Municipal expressa que a presença dos professores formadores durante o processo formativo também é uma chave importante. Isso porque o discente, durante o processo de formação, tem o professor formador como um exemplo e pode seguir algumas das suas metodologias, depois de sua formação. Segundo a gestora, “[...] a pessoa percebe pode exercer a função de ensinar, construindo um perfil profissional seguindo as experiências que observa dos seus professores, mas ele tem a opção de se formar a distância ou de forma presencial.” (Renata/Escola Municipal).

Ainda, Karina/Escola Municipal traz em sua fala que acredita que um professor precisa ter a consciência de que será um agente transformador, e por isso deve sempre pensar e repensar sobre as suas práticas educativas. A gestora explica que,

[...] antes de pensar em uma formação acadêmica, o candidato a professor precisa considerar que será um agente conscientizado e transformador. Tudo o que vier a saber sobre teorias e didáticas de nada servirá se não for direcionado a realidade onde estuda. Por isso a formação do professor se dá através da reflexão da prática. (Karina/Escola Municipal).

Dentro deste contexto, Bittencourt (2008, p. 62) reforça que “[...] se uma prática pedagógica não estiver revestida pela ação-reflexão-ação, a partir de uma sólida reflexão teórica, ela está fadada a se tornar mecânica e instrumental.” Frente a isto, ao dizer que a

formação do professor se dá através da reflexão sobre a prática, a gestora demonstra uma concepção de formação que viabiliza a reflexão crítica e criativa do docente, de modo com que não esteja fadada, como postula o autor, a uma prática mecânica e instrumental de racionalidade técnica.

Em um segundo momento, os gestores expressam como características fundamentais para a formação docente: a qualidade dos cursos de licenciatura durante a formação inicial e na busca constante dos docentes pela formação continuada. Isto porque enfatizam que ninguém sai de um curso de graduação totalmente preparado para adentrar na sala de aula, mas que precisa estar em constante formação. Enfatiza-se, assim, a valorização da busca por novos saberes para o aperfeiçoamento da prática pedagógica.

Garcia (1999) postula que a formação de professores é um processo contínuo. Independentemente do nível de formação que seja, sempre terá de seguir algumas normativas e princípios éticos. Nesta acepção, a formação de professores se dá por meio da formação inicial em Instituições de Ensino Superior (IES), que viabilizam essa formação, e de modo contínuo em cursos e especializações em nível *lacto e stricto sensu*. Trazemos alguns recortes das falas dos gestores que tratam da formação universitária como uma chave importante, tanto na graduação quanto na pós-graduação:

Através de bons cursos de formação em Instituições de Ensino Superior compromissadas com a educação, além da formação continuada e prática cotidiana (busca autônoma por conhecimento). (João/Escola Estadual).

Através da graduação, especialização, curso de formação e capacitação em serviço. (Adair/Escola Estadual).

Ser um profissional licenciado não é o suficiente, principalmente para os novos tempos e exigências. O professor precisa estar preparado para os novos desafios da profissão. Por meio de formação, temos o exercício e a articulação entre a teoria e a prática. Assim os professores se atualizam, complementam (formação) e tornam-se mais capacitados sobre todos os aspectos pedagógicos, com a finalidade de sanar as dificuldades, propôs mudanças de acordo também com os componentes curriculares. Desta forma, os professores terão uma visão ampla e um novo olhar para melhorar a prática pedagógica assegurando um ensino com qualidade. (Carla/Escola Estadual).

A entrevistada Fabiana/Escola Municipal enfatiza que não se forma um professor, mas que esse se encontra em constante formação. A entrevistada explica que, “[...] na verdade, não se forma, um professor está em constante formação, aprendizagem e construção. Para ter o diploma de professor se estuda em áreas de tal finalidade.” (Fabiana/Escola Municipal). Esta visão vai ao encontro do que postula Garcia (1999), ao mencionar que o professor passa por um processo de formação contínuo.

Frente a isso, Bittencourt (2008, p. 15) ainda reforça que

[...] a formação do profissional não se encerra no momento em que o sujeito recebe o diploma da instituição formadora. A formação profissional será permanente e continuará sendo aperfeiçoada pela reflexão crítica sobre a prática desenvolvida.

Deste modo, o processo formativo se estende a estratégias de formação continuada e da reflexão crítica sobre a prática pedagógica desenvolvida no chão da escola.

Os entrevistados Luana/Escola Estadual e Ana Paula/Escola Municipal reforçam a importância da relação entre a teoria e prática no desenvolvimento do planejamento do professor na mediação de suas aulas. Desse modo, destacamos a fala de Luana/Escola Estadual, que enfatiza:

A formação de um professor se dá primeiramente com a conscientização do comprometimento que a função exige. É necessário embasamento teórico para conhecer as dificuldades encontradas, e estudo constante para que as metodologias utilizadas sejam eficazes no processo ensino-aprendizagem. Esse processo vai além do domínio do conteúdo em sala, implica em saber observar, conseguir que suas aulas sejam diferenciadas, tornando-as receptivas e agradáveis aos alunos, juntamente com a cobrança de regras e responsabilidade com os estudos.

Posto isso, pode-se perceber que se faz necessário que o professor compreenda as exigências da função docente, de modo a conciliar os conhecimentos teóricos aprendidos na universidade na resolução de problemas que surgem na instituição de ensino. As entrevistadas Jane/Escola Municipal e Fernanda/Escola Municipal trazem um componente em suas falas sobre a formação de professores, que é ligado a aptidão e à “vocação” para atuar na profissão docente. Trazemos recortes que demonstram essa subjetividade:

Penso que a formação, antes de tudo **aptidão profissional**, a formação profissional requer estudos aprofundados ou ao menos deveria. Também a de se ter consciência da responsabilidade e comprometimento da função pedagógica. (Jane/Escola Municipal, grifo nosso).

Ter **vocação**, comprometimento, dedicação, responsabilidade e uma formação que promova o aperfeiçoamento dos saberes necessários para a prática pedagógica, com o objetivo de assegurar uma ação docente que promova aprendizagens significativas. (Fernanda/Escola Municipal, grifo nosso).

Ao olhar para o quadro que revela a formação inicial das gestoras Jane/Escola Municipal e Fernanda/Escola Municipal, podemos perceber que elas advêm de um modelo de formação a distância. Essa expressão “vocação” é extraída desse modelo de formação, haja vista que “[...] esses cursos enfatizam como atividade acadêmica prioritária o ensino e colocam como ‘instituições que têm vocação para o ensino.’” (Bittencourt, 2008, p. 57). Assim, essa visão de “vocação” enfatiza apenas uma visão para ensino. Porém, um processo precisa dominar aspectos que englobam ensino, pesquisa, extensão, gestão, além da reflexão crítica sobre a sua prática pedagógica. Assim, as aptidões profissionais não seriam uma característica formativa, uma vez que podem ser constituídas por meio de treinamentos e formação inicial e continuada.

Acerca das experiências formativas dos gestores, questionou-se como foi a formação inicial e o modelo escolhido para cursar a graduação. Neste contexto, os dados revelam que entre os gestores houve a predominância da formação presencial sobre a distância. Entre os 16 gestores, 14 possuem formação inicial presencial e apenas duas gestoras tiveram experiência dentro de um ensino voltado para a Educação a Distância (EaD).

Tratando das experiências formativas, os gestores escolares formados no ensino presencial detalharam que esse modelo de formação proporciona aos discentes compreender como conciliar teoria e

prática na sala de aula. Também, as falas dos gestores retratam que, devido à cobrança ser maior em cursos presenciais, os sujeitos saem mais preparados para atuar no mercado de trabalho e encorajados a enfrentar os desafios que englobam a profissão docente. Desse modo, trazemos alguns recortes das falas dos gestores que demonstram essa visão acerca do ensino na graduação presencial:

Presencial, com bastante cobrança por parte dos docentes e bastante responsabilidade, empenho e interesse de minha parte. (Maria/Escola Estadual).

Foi presencial. Mais aprendizado e preparo para a prática. Compreensão e encorajamento para enfrentar os desafios. (Carla/Escola Estadual).

A formação foi toda presencial e demandava muito estudo e leitura. Considero uma formação bem completa em termos teóricos. No meu caso, eu gostaria de ter tido embasamento mais profundo sobre as dificuldades de aprendizagem encontradas nos alunos; técnicas específicas para tentar solucioná-las ou amenizá-las. (Luana/Escola Estadual).

Penso que a formação presencial com estudos diários, debates e troca de experiências, oportunidade para tirar dúvidas é essencial para a formação de um docente com embasamento e preparação suficientes para enfrentar o cotidiano cada dia mais diversos da educação brasileira. (Lair/Escola Municipal).

Dentre as falas dos gestores que possuem sua experiência formativa em cursos na modalidade presencial, Pedro/Escola Particular menciona que realizou sua formação inicial de modo presencial, mas que suas especializações foram a distância. Isso levou o gestor a fazer uma análise crítica entre ambas modalidades, ao explicar que:

Minha formação foi presencial e complementação EADs, na qual posso dizer com propriedade que a distância entre elas é enorme, pois tínhamos muitas dúvidas que nem sempre encontrávamos suporte, pois a primeira aula era vídeo e entrega dos cadernos, segunda avaliação objetiva, terceira avaliação descritiva e a quarta redação, não cabia momentos para aprender com o outro, ou temas fora dos cadernos. (Pedro/Escola Particular).

Pode-se perceber que o ensino presencial proporciona a presença física do professor, que nos cursos de EaD não aparece. Neste sentido, Bittencourt (2008) postula a importância de se aprender a ser professor convivendo com diferentes professores, em diferentes contextos. Segundo o autor:

Aprende-se a ser professor convivendo com diferentes professores, discutindo diferentes pontos de vista e práticas pedagógicas vivenciadas. A ambiência universitária é fundamental para a formação de professores, uma vez que a sala de aula e os encontros presenciais não são os únicos espaços institucionais de aprendizagem. A biblioteca, os laboratórios, a diversidade de atividades acadêmicas e culturais, a participação no movimento estudantil e nos conselhos superiores e a convivência diária com professores e estudantes às vezes oriundos de diferentes segmentos profissionais no espaço universitário são também ingredientes indispensáveis à formação de professores. (Bittencourt, 2008, p. 137).

Deste modo, a fala de Pedro/Escola Particular vai ao encontro do que postula Bittencourt (2008), ao dizer que os espaços proporcionados pelas universidades são cruciais durante o processo formativo dos professores, haja vista que a formação ocorre em diversos espaços que compõe a ambiência universitária. Ao olhar para as

experiências formativas dos gestores, pode-se perceber que, dentre os 16, quatro buscaram formação em nível médio no curso de magistério, oferecido em algumas redes públicas do Estado. Entre as quatro gestoras que apontam essa formação, Ana Paula/Escola Municipal e Emily/Escola Municipal fizeram o magistério e optaram pela formação acadêmica em cursos presenciais, enquanto Jane/Escola Municipal e Fernanda/Escola Municipal optaram pela formação acadêmica a distância.

Quanto às experiências formativas no ensino a distância, Jane/Escola Municipal e Fernanda/Escola Municipal revelam a importância de terem cursado o magistério de modo presencial como um aspecto significativo para a sua formação. Trazemos alguns recortes que demonstram essas afirmações:

Primeira formação foi a do **magistério**, e foi presencial, gostei muito, afinal criávamos bastante situação de aprendizagem foi muito significativo para exercer a profissão. Já a Pedagogia fiz a **distância** com aula uma vez por semana. E mais uma vez estudei muito. Claro que considero o presencial melhor. (Jane/Escola Municipal, grifos nossos).

O **magistério** no ensino médio (presencial) proporcionou uma compreensão do universo da docência. A experiência do estágio foi essencial para a minha formação e afirmou o meu desejo de ser professora. A graduação em Pedagogia (**distância**) consolidou minha formação e aperfeiçoou minha prática pedagógica. (Fernanda/Escola Municipal, grifos nossos).

As diferenças que os gestores percebem nos cursos de formação de professores presencial e a distância são reflexos de suas próprias experiências formativas junto à bagagem profissional que possuem na

área da gestão escolar. Para isso, foi questionado aos gestores quais as diferenças que podem ser encontradas em cursos presenciais e cursos a distância de formação de professores. Entre as respostas dos gestores para essa questão, Luana/Escola Estadual, que está na função de gestora há 25 anos, expressa que percebe as seguintes diferenças:

[...] facilidade de ingressos e a disponibilidade de horários; disciplinas e complementação com menos tempo de duração; aporte teórico insuficiente; cobrança não tão intensa com trabalhos, leitura e escrita; estágios de observação reduzidos; orientadores de estágio não vêm à escola conversar e alguns não vêm observar os estagiários.

A partir deste relato, podem-se observar algumas vertentes: a facilidade ao ingresso da EaD se comparada a cursos presenciais, aporte teórico insuficiente, ensino aligeirado e o problema frente aos estágios no período de formação inicial, de modo que a gestora ressalta que não há um acompanhamento das instituições, se comparado com a presencial. Ou seja, não há uma seriedade em algumas instituições para com os estágios obrigatórios.

Luana/Escola Estadual expressa em sua fala que a complementação da formação de professores a distância possui um tempo menor de duração se comparado ao ensino presencial. Com isso, Malanchen (2015, p. 24) expressa que a “[...] EAD como a melhor modalidade para atender a um número de pessoas em menor tempo e menor custo [...]”, haja vista que a formação nessa modalidade de ensino é vista pela autora como um processo mercadológico.

Os gestores expressam que a diferença entre a formação inicial presencial e a distância está na metodologia adotada para a realização da formação profissional dos docentes. As gestoras Fabiana/Escola

Municipal e Fernanda/Escola Municipal trazem essas colocações e explicam que, para além da metodologia, existe o querer dos alunos em aprender, ou seja, o comprometimento do sujeito durante o processo formativo também é importante, seja em cursos a distância, seja em presenciais.

Nesse contexto, os entrevistados Leila/Escola Municipal, Pedro/Escola Particular, Carla/Escola Municipal e Jane/Escola Municipal trazem o aprofundamento teórico e a relação com a prática no dia a dia da sala de aula, como uma diferença entre os cursos de formação de professores presencial e a distância, de modo com que na graduação presencial há, segundo os gestores, um maior aprofundamento teórico. Trazemos alguns recortes que demonstram essa afirmação:

No curso presencial, o aprofundamento teórico é maior, existe uma sequência de estudo, existem também as oficinas práticas. No curso a distância, o comprometimento do aluno para com o estudo precisa ser constante para não perder o foco. (Leila/Escola Municipal).

Percebemos que o professor de cursos presenciais na sua maioria tem visão de mundo ampla, sabem discutir, problematizar são mais abertos, apresentam uma compreensão e embasamento teórico, e sabem relacionar com a prática, que não encontramos nos EADs. (Pedro/Escola Particular).

Penso que presencialmente, existe uma interação entre conteúdo e fala mais significativa. Porém para quem realmente se dedica a buscar conhecimento avança bastante nas aulas (cursos a distância). (Jane/Escola Municipal).

Essa interação que advém do curso presencial em que há a interação entre teoria e prática, bem como, a interação dos sujeitos com

os professores e conteúdos, vai criando o amadurecimento intelectual. Se não valorizar a produção dos saberes, pode-se disseminar em um modelo de formação sob o olhar da racionalidade técnica. Neste segmento, Oliven (1990, p. 77) postula que:

O debate, a troca de informações e a crítica são essenciais como formas de revitalização da comunidade acadêmica, mas o significado dessas atividades está ligado a um projeto mais amplo. Assim, o amadurecimento intelectual, a formação de profissionais, a produção de conhecimentos e sua disseminação exige um processo longo que tem na universidade o espaço privilegiado para se efetivar.

Dessa forma, os espaços que a universidade presencial proporciona podem levar a uma formação que valoriza o amadurecimento intelectual dos profissionais docentes, de modo com que o ensino não seja condicionado a um modelo de formação que viabiliza a racionalidade técnica, mas a reflexão crítica sobre a prática formativa. A ambiência universitária proporciona aos sujeitos do processo formativo interações e trocas de experiências, a partir da presença física de professores, alunos e espaços que promovem a formação. Os demais gestores que responderam ao questionário trouxeram como os fatores que diferenciam os cursos presenciais dos cursos a distancia a própria presença e as trocas de saberes.

Segundo Maria/Escola Pública,

[...] a modalidade presencial é mais intensa, mais rica, mais acolhedora. É grande a aprendizagem no contato com o outro, quer seja nos intervalos, no decorrer da aula. A modalidade a distância é mais isolada, mais 'fria'.

A partir disso, a gestora expressa que o contato com o outro fora do espaço da sala de aula também é importante durante o processo formativo. Desse modo, João/Escola Estadual contribui dizendo que “[...] no presencial, parece haver maior interação entre professor-acadêmico-contexto.” Para os gestores, essas relações precisam estar imbricadas durante o processo de formação docente, para que seja realizado com qualidade. No que tange aos espaços de interação e trocas de experiências, elencamos alguns recortes das respostas dos gestores que intensificam essa afirmativa, quando dizem que:

A principal diferença é efetivamente a questão ‘presença’, de modo que o fato de estudantes e professores não terem oportunidade da interação diária de certa forma intervém negativamente da aprendizagem e preparo dos futuros docentes. (Lair/Escola Municipal).

Trocas de experiências, penso que é a principal diferença. (Lara/Escola Municipal).

Na educação a distância existe uma separação física entre professor e alunos. Na educação presencial isso não ocorre. Uma outra diferença é o ritmo de aprendizagem, na formação a distância é de certa forma controlada pelo aluno, enquanto que na presencial o ensino é mais focado no professor. (Renata/Escola Municipal).

Os cursos presenciais proporcionam a aprendizagem pela interação e a sistematização, e o aprofundamento do conhecimento são facilitados pelo debate e troca de experiências. Os cursos a distância possibilitam a democratização do acesso ao ensino formal. (Emily/Escola Municipal).

As colocações postas pelos gestores vão ao encontro daquilo que postula Bittencourt (2008), ao explicar que nos cursos de formação de professores a distância existem poucos espaços de interação, de modo que as interações que existem são condicionados a textos, imagens e sons que exigem deles desafios para construir seus conhecimentos a partir destes materiais sem o suporte de um professor em sala de aula. Todavia, vale ressaltar que:

[...] a precarização da formação de professores pode-se fazer presente tanto em cursos presenciais como também na modalidade a distância, sobretudo quando o projeto pedagógico atende acriticamente às necessidades do mercado de trabalho; flexibiliza currículos e tempos de duração do curso com vistas ao aligeiramento do processo de formação; certifica um grande contingente de professores; uniformiza o processo de formação pelo uso de metodologias e materiais de apoio [...] a titulação do quadro docente não está adequada às finalidades do curso; os estágios, as atividades complementares e o TCC são realizados de forma precária. (Bittencourt, 2008, p. 77).

Os fatores postos pelo autor revelam que a precarização da formação de professores faz parte de vários mecanismos de apoio que podem encontrar fraturas em ambos os modelos de formação. As diferenças relatadas pelos gestores a partir das suas experiências pessoais e profissionais revelam diferenças acerca das concepções de formação de professores em cursos a distância e presenciais, de modo com que a intencionalidade dos cursos está ligada às organizações que as regulam. A partir das respostas dos gestores, observa-se que pode haver concepções de formações mais técnicas, em que viabilizam o saber-fazer sem uma reflexão crítica sobre a prática, e também

que existem modelos de formação que possibilitam uma formação voltada para a reflexão crítica sobre a prática educativa.

Impactos da EaD na formação de professores

No desenvolvimento deste estudo foi possível perceber que a EaD tem se constituído como uma política educacional de expansão da Educação Superior. O início desse processo, que se produz na década de 90 do século passado, foi motivado pela Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDB n. 9.394/1996), que apontava o nível superior como exigência para a docência na Educação Básica.

Essa exigência colocou os professores que estavam em exercício na Educação Básica com formação em nível médio diante do desafio de buscar a formação para a docência em nível superior nos cursos de licenciatura. Essa demanda por formação motivou o governo federal a investir em políticas de formação de professores na modalidade a distância. A Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) foi pioneira na implementação de cursos de Pedagogia a distância para responder a essa demanda de formação prescrita pela LDB n. 9.394/1996. Nesses mais de vinte anos de formação de professores a distância é necessário problematizar os efeitos dessa modalidade de ensino no cotidiano das escolas, considerando a perspectiva dos gestores escolares. Assim, nessa categoria de análise pretende-se dar a voz aos gestores entrevistados sobre suas percepções acerca da formação de professores a distância.

Durante a coleta de dados, os sujeitos entrevistados apontaram algumas dificuldades apresentadas pelos professores formados na EaD. Essas dificuldades foram agrupadas em termos de embasamen-

to teórico, metodologia de ensino e comprometimento e motivação. No que tange ao embasamento teórico, é importante destacar que um bom processo formativo de professores passa, necessariamente, pela apropriação das teorias que fundamentam a profissão docente. Ao iniciar a carreira docente, os professores terão de mobilizar todos os conhecimentos aprendidos nos cursos de licenciatura para enfrentar os desafios colocados pela prática educativa.

Os profissionais da área da educação, num geral, vêm se apresentando nas escolas, cada vez mais desprovidos de conteúdo, criatividade, motivação, ânimo, empolgação. (Maria/Escola Estadual).

No geral há lacunas no domínio dos conteúdos (na formação). Percebo bastante insegurança em alguns professores na didática. Em certos casos já observei que determinados professores não desenvolveram um perfil adequado à profissão. (João/Escola Estadual).

Percebe-se que os professores EADs não tem embasamento teórico necessário, apresentam dificuldade para elaborar um texto, muitos erros ortográficos e concordância. A escola 'perde' muito tempo para formar estes professores, pois precisam aprender a planejar, compreender onde vão chegar com 'tal' atividade, etc. (Pedro/Escola Particular).

Falta de interação, distanciamento da teoria x prática. Falta de motivação. (Lara/Escola Municipal).

Na sua maioria não domina a parte teórica, dificuldade para construir projetos, planejamentos, registros, chegam na escola com pouca orientação, já observei improvisado, tivemos que interromper estágios, falta comprometimento. (Ana Paula/Escola Municipal).

Limitação quanto à compreensão teórica dos processos avaliativos, curriculares, aprendizagem e desenvolvimento. Defasagem no domínio da escrita, da leitura e linguagem oral. Idade avançada para o início de carreira. Entusiasmo pela oportunidade de ter uma profissão. Realização pessoal. (Emily/Escola Municipal).

As falas dos entrevistados revelam que os professores formados a distância que estão chegando às escolas possuem fragilidades teóricas que se manifestam na falta de domínio de conteúdo, desmotivação, insegurança na condução do processo ensino-aprendizagem, dificuldade de elaborar o planejamento das aulas e de articulação teoria e prática. Outro aspecto colocado em evidência pelas entrevistadas é a dificuldade de expressão oral, produção textual e emprego adequado das regras ortográficas. Uma das entrevistadas enfatiza que a escola “perde tempo” na formação de professores, o que revela em certa medida que a escola não se percebe como instituição social que faz formação de todos os sujeitos que por ali passam, inclusive, dos professores.

Uma das dificuldades que percebo é a falta de organização e manejo em sala de aula, além de imaturidade emocional, independentemente da idade que possa ter. Não é só estar bem informado, precisa saber transmitir, organizar-se para que a aprendizagem ocorra. Outra dificuldade é a falta do ‘olhar’ diferenciado para os alunos com dificuldades de aprendizagem e com deficiência. (Karina/Escola Municipal).

Ainda na perspectiva de pensar o trabalho docente como uma atividade de interação humana, é possível perceber nas falas dos entrevistados uma preocupação com a pessoa do professor que muitas

vezes manifesta desequilíbrio emocional e a dificuldade de compreender os alunos que estão em diferentes momentos do desenvolvimento humano, o que muito pode contribuir para a produção de uma prática pedagógica que não se inspira nos princípios da inclusão escolar.

A docência aponta para o professor a necessidade de desenvolver habilidades e competências que lhe permitam planejar, executar e avaliar uma aula, independentemente do nível de ensino.

A habilidade, domínio de classe, didática e métodos, em poucos profissionais (novos professores). A falta de experiência impossibilita a detecção das dificuldades de aprendizagem e construção de novas estratégias para contorná-las. A questão métodos de avaliação e acompanhamento também se percebe algumas dificuldades. (Carla/Escola Estadual).

Infelizmente, grande parte dos professores tem chegado à escola sem saber o básico da profissão, com dificuldades para elaborar um planejamento, uma avaliação, um parecer pedagógico, sem a 'didática' da sala de aula. Atualmente está sendo preciso que a equipe gestora ensine o professor a ser professor. (Lair/Escola Municipal).

Os entrevistados, ao se referirem à prática educativa, apontam que os novos professores que estão chegando às escolas não possuem a habilidade de coordenar um grupo de alunos e isso se deve em grande parte pela falta de planejamento, da compreensão da importância da didática e dos métodos de ensino para potencializar a aprendizagem. Essa mesma dificuldade se manifesta nas práticas de avaliação que muitas vezes não dão conta de fornecer subsídios para acompanhar, revisar e transformar a prática pedagógica. Deixam explícito que a escola, por meio da sua equipe gestora, precisa ensinar o

professor a ser professor. Outro aspecto evidenciado nas entrevistas é aquela visão romântica que coloca a profissão docente como vocação que exige amor.

Observamos que os novos professores chegam na escola sem comprometimento, falta 'amor' para defender e lecionar sua disciplina. (Leila/Escola Municipal).

Muitos sem vocação profissional, e infelizmente reflete em sua prática, pois reclamam muito do ofício da função. (Jane/Escola Municipal).

Nessa mesma direção é possível verificar na fala dos entrevistados indícios daquilo que se tem chamado de psicologização da educação. Essa perspectiva de educação supervaloriza a Psicologia como fonte de conhecimento para explicar os fenômenos educativos. Há de se compreender a educação a partir de uma visão interdisciplinar que agrega os diferentes fundamentos da educação, dentre os quais a Psicologia da Educação.

Alguns não sabem incentivar, motivar o aluno, fator determinante para que o mesmo obtenha sucesso. Chegam nas escolas desmotivados, não respeitando as individualidades dos alunos. Muitos desinteressados em participar de formações, não conseguindo colocar em prática o que aprendeu. (Renata/Escola Municipal).

Dificuldade no domínio de classe; embasamento psicológico para lidar com os diferentes níveis de idade.

Os dados levantados até aqui nos incitam a refletir que as dificuldades encontradas são da ordem do planejamento, da execução da

prática educativa e de seu processo de avaliação. Configura também uma visão romantizada de docência e a presente influência da Psicologia como ciência para a compreensão dos processos educativos.

Assim, é preciso refletir sobre os efeitos da formação de professores a distância para o campo da educação. Muito dos gestores entrevistados apontam que as dificuldades que eles encontram com os professores recém-formados estão relacionadas à modalidade a distância:

Em alguns casos sim. Penso que a boa formação EaD depende principalmente de dois fatores: a formação que é oferecida e o compromisso do acadêmico. O que se observa é que alguns fazem a formação EaD sem perceber o grande compromisso que é estar na sala de aula. (João/Escola Estadual).

Também pode ser, mas também a experiência, a prática, diferença na atuação e domínio, inclusive na exploração de conteúdo. É importante frisar que todo acompanhamento assegura melhor resultado no presencial e humanizado. (Carla/Escola Estadual).

Sim, eles já vêm de uma formação displicente, com falta de comprometimento com a escola e com a docência. (Leila/Escola Municipal).

Os entrevistados destacam que a modalidade EaD pode contribuir para os professores cheguem às escolas com várias dificuldades que foram apontadas anteriormente. Reforçam a importância de se observar a qualidade do projeto pedagógico do curso de formação inicial a distância, bem como, o comprometimento do estudante desse curso de licenciatura. Há também a reflexão de que o ensino presencial mais humanizado fortalece os vínculos e a interação necessária ao aprofundamento de questões pedagógicas e de sua aplicação prática.

É preciso lembrar que o professor é o profissional que irá trabalhar diretamente com pessoas, o que exige a vivência de experiências mais integrativas, que muitas vezes pode ser comprometida pela distância espaço-temporal. Chama a atenção a contribuição de uma das gestoras que aponta que um modelo de formação docente displicente vai se manifestar no comportamento do professor que está ingressando na escola.

Em contrapartida, alguns entrevistados enfatizam que não conseguem atribuir somente à modalidade EaD o fato de os professores apresentarem tantas lacunas no seu processo de formação docente:

Essas dificuldades podem ser atribuídas, sim, com mais facilidade devido ao formato de ensino EaD, mas também existem nos profissionais que tiveram o ensino presencial. É necessário que as universidades estejam mais atentas a estas questões que são primordiais no cotidiano do professor. (Luana/Escola Estadual).

Não. Isso depende de cada profissional. (Adair/Escola Estadual).

Não, acredito que é pelo fato de ‘acomodação’, hoje em dia as tecnologias ao mesmo tempo que estão aí para ajudar, também tornam as pessoas acomodadas. Não pesquisam mais. Pegam tudo pronto na internet. (Lara/Escola Municipal).

Não. Acredito que o país tem gerado essa realidade pela falta de valorização do magistério e da educação. A crise econômica, política e moral do Brasil têm interferido na formação profissional de modo geral. (Emily/Escola Municipal).

Há pessoas que tem aptidão, dom, acreditam no que fazem e outros que querem um salário, um trabalho, um ‘emprego’. (Fabiana/Escola Municipal).

Os depoimentos dos gestores entrevistados apontam que não é possível atribuir ao ensino a distância a dificuldade manifestada pelos professores iniciantes. As respostas colocam em evidência que o trabalho docente depende muito do nível de comprometimento do professor. Contudo, entende-se que o processo formativo não pode ser analisado apenas na dimensão individual do sujeito. Do mesmo modo não dá para usar o termo “acomodação”, pois novamente está se fazendo uma análise individual. Uma das entrevistadas destaca que o contexto social, político e econômico tem contribuído para a desvalorização, o que funciona como um “gatilho” para a expansão do ensino a distância. É preciso lembrar que o processo de formação de professores, seja o inicial, seja o continuado de modo mais coletivo e interativo, contribui para que a docência seja mais qualificada.

Além de produzir efeitos na formação dos professores nos contextos escolares, é preciso refletir sobre como a profissão docente é afetada pela EaD. Na leitura dos dados foi possível perceber como os entrevistados percebem a modalidade a distância e seus propósitos:

Desvalorização profissional, falta de formação continuada, perder o formador de opinião, limitar a função social do professor e da escola, baixar o índice de aprendizagem, evasão escolar, distanciamento entre teoria e prática. (Ana Paula/Escola Municipal).

Acho que a falta de interação com os colegas e mestres empobrece o professor. A modalidade a distância requer muita disciplina e organização, não há cobranças diárias, o que acaba por ‘camuflar’ aprendizagens e encobrir dificuldades que talvez demorem ou até mesmo não sejam sanadas. (Karina/Escola Municipal).

Os entrevistados enfatizam que o professor é um agente social que precisa ser valorizado como profissional. Fica muito evidente que a desvalorização de uma profissão começa pela desvalorização da formação. Em muitos cursos no formato a distância, a qualidade de interação necessária à formação inicial e continuada fica comprometida. Sobre os propósitos da EaD:

Não podemos negar que os cursos superiores a distância concretizaram numa grande parcela de professores o sonho de concluir uma graduação em muitos casos por ser gratuita e de aula semipresencial. Essas facilidades foram um chamariz para muitas pessoas terem a oportunidade de concluir uma graduação e dentre algumas pessoas as sem vocação, sem noção, sem paciência, sem criatividade, sem amor à educação. Estas pessoas não conseguem uma preparação e formação adequada nos cursos a distância, pois o tempo de estudo dos conhecimentos das áreas específicas, dos debates, dos estágios e da socialização com tutores e colegas é reduzido comparando com cursos presenciais. (Fernanda/Escola Municipal).

A EaD, por si só, não é um problema, pelo contrário, ela pode ser uma modalidade importante para suprir uma carência histórica de acesso ao ensino formal no Brasil, principalmente no ensino superior. O problema é a falta de acompanhamento do Poder Público sobre a qualidade do ensino ofertado por muitas instituições e pela indústria barata e desqualificada que tem se tornado a formação de professores um comércio irresponsável de diplomas, por muitas instituições, que tem custado à formação humana dos brasileiros. (Emily/Escola Municipal).

As reflexões empreendidas até aqui demonstram a necessidade de se continuar pesquisando a formação de professores a distância. Embora essa modalidade de ensino possa ter respondido ao atendi-

mento da legislação que recomendava Ensino Superior para ser professor, os efeitos desse modelo têm demonstrado que há muito que se pesquisar para que se tenha outra qualidade de formação de professores. Os gestores entrevistados alertam para que a formação de professores e as instituições que ofertam ensino a distância sejam mais acompanhadas pelo poder público para que a Educação Superior não seja mercantilizada.

Referências

BITTENCOURT, Ricardo Luiz de. **Formação de professores em nível de graduação na modalidade EAD**. O caso da Pedagogia da UDESC – Pólo de Criciúma-SC. 2008. 254 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

CHAUI, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26., 2003, Poços de Caldas. **Anais...** Poços de Caldas: ANPED, 2003.

GARCIA, Carlos Manoel. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

MALANCHEN, Julia. **Políticas de formação de professores a distância no Brasil: uma análise crítica**. Campinas: Autores Associados, 2015.

NÓVOA, António. **Formação de professores e profissão docente**. 1992. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2017.

OLIVEN, Arabela Campos. **A paróquialização do ensino superior: classe média e sistema educacional no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1990.

Sobre os autores

Ricardo Luiz de Bittencourt (Org.)

Possui graduação em Pedagogia e Licenciatura em Filosofia, mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1998) e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2008). Na rede pública estadual atua na E.E.B. Engenheiro Sebastião Toledo dos Santos como docente no Curso de Magistério. Foi Coordenador do curso de Pedagogia (1997-2005; 2011-2017), Diretor de Graduação (2005-2007), Diretor da Unidade Acadêmica de Humanidades, Ciências e Educação (2007-2009) e Pró-Reitor de Ensino de Graduação da Universidade do Extremo Sul Catarinense – Unesc (2009-2010). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Formação de Professores. Atualmente é Coordenador Adjunto no curso de Pedagogia e Assessor Técnico e Pedagógico da Pró-Reitoria Acadêmica da Unesc. É professor no curso de Pedagogia desde 1994, atuando nas disciplinas de Pedagogia e Profissão Docente, Didática e Psicologia da Aprendizagem. Atua como professor permanente no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). Nos PPGs em Ciências da Saúde e Ciências Ambientais ministra a disciplina Metodologia do Ensino Superior. Coordenou o Subprojeto Interdisciplinar do Programa de Iniciação à Docência (2014-2017) e coordena o Subprojeto Pibid/Pedagogia. É líder do “Grupo de Pesquisa Políticas, Saberes e Práticas de Formação de Professores”. É editor da Revista

Saberes Pedagógicos do curso de Pedagogia. Atua como parecerista em diversas revistas científicas do campo da educação. Orienta trabalhos vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Educação (Dissertações), Iniciação Científica (PIBIC/CNPQ) e Especialização *lato sensu* nas áreas de Educação, bem como, na coordenação de projetos de extensão. É membro do Núcleo Docente Estruturante (NDE) do curso de Pedagogia da Unesc. Associado da ANPED.

Gislene Camargo (Org.)

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade do Extremo Sul Catarinense – Unesc (1990) e mestrado em Educação pela Unesc (2015). Atualmente é professora contratada da Unesc, atuando como professora e coordenadora do curso de Pedagogia. Coordenou o Subprojeto Pedagogia do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência. Coordena o Programa Residência Pedagógica/Núcleo de Pedagogia na Unesc. Atua como pesquisadora no “Grupo de Pesquisa Políticas, Saberes e Práticas de Formação de Professores”. Desenvolve projetos de extensão e ministra cursos de formação de professores. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores Educação Infantil, Alfabetização e Pedagogia Universitária.

Caroline Fenali Fernandes

Graduada em Pedagogia. Integrante do “Grupo de Pesquisa Políticas, Saberes e Práticas de Formação de Professores”.

Elisangela Freitas da Silva Veloso

Graduada em Ciências Contábeis e mestranda em Educação. Integrante do “Grupo de Pesquisa Políticas, Saberes e Práticas de Formação de Professores”.

João Pedro Fretta Pacheco

Graduando em Pedagogia e bolsista de Iniciação Científica. Integrante do “Grupo de Pesquisa Políticas, Saberes e Práticas de Formação de Professores”.

Lessandra Maria Silvano Pedro

Graduada em Pedagogia e mestre em Educação. Integrante do “Grupo de Pesquisa Políticas, Saberes e Práticas de Formação de Professores”.

Luana Agostinho Tiscoski

Especialista em Práticas Pedagógicas Interdisciplinares em Educação Infantil, Anos Iniciais e Ensino Médio. Integrante do “Grupo de Pesquisa Políticas, Saberes e Práticas de Formação de Professores”.

Renata Geremias da Silva

Especialista em Docência Universitária. Integrante do “Grupo de Pesquisa Políticas, Saberes e Práticas de Formação de Professores”.

Argos Editora da Unochapecó
www.unochapeco.edu.br/argos
www.facebook.com/EditoraArgos

Título: Formação de professores a distância na perspectiva dos
gestores escolares

Organizadores: Ricardo Luiz de Bittencourt e Gislene Camargo

Coleção: Perspectivas, n. 32

Coordenadora: Rosane Natalina Meneghetti Silveira

Assistente editorial: Caroline Kirschner

Assistente comercial: Luana Paula Biazus

Editor de textos: Carlos Pace Dori

Divulgação: Julia Aparecida Fortuna

Distribuição e vendas: Luana Paula Biazus, Jiane Zorzi e
Paulo Ricardo Furlanetto

Projeto gráfico: Caroline Kirschner

Capa: Caroline Kirschner

Diagramação: Caroline Kirschner

Preparação dos originais: Carlos Pace Dori

Revisão: Carlos Pace Dori

Formato: PDF

Publicação: 2019

A Educação a Distância (EaD) é uma das alternativas encontradas pelo Estado brasileiro para expandir a matrícula na Educação Superior e atender a necessidade de formar professores em nível superior. As primeiras iniciativas de formação de professores em nível superior na modalidade a distância foram assumidas inicialmente pelas universidades públicas e, posteriormente, as universidades privadas perceberam uma lacuna de formação e entraram com toda força nesse “nicho de mercado”. Após quase duas décadas de implementação dessa política de formação de professores é preciso refletir sobre os efeitos dessa modalidade de ensino ainda em forte expansão no Brasil. Assim, a proposta deste livro é a de proporcionar aos leitores a reflexão sobre como esses professores recém-formados a distância estão chegando às escolas. Tomam-se como ponto de partida, para provocar as reflexões, as percepções dos gestores escolares.

