

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS

Programa de Pós-Graduação em Educação



Tese

Políticas Públicas de Formação Continuada de Professores para atuar na Educação a Distância/UAB: desafios e realidades no IFSul

Janete Otte

Março de 2016

JANETE OTTE

**Políticas Públicas de Formação Continuada de Professores para atuar na
Educação a Distância/UAB: desafios e realidades no IFSul**

Tese apresentada ao Programa de Pós-
graduação em Educação da Universidade
Federal de Pelotas.

Aprovada em: 29 de março de 2016

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Miguel Alfredo Orth
(Presidente/Orientador)

Prof. Dr. Jair Jonko Araújo
(Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense)

Prof. Dr. Luis Otoni Meireles Ribeiro
(Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense)

Prof. Dr. Álvaro Moreira Hypólito
(Universidade Federal de Pelotas)

Profª. Drª. Maria Cecília Lorea Leite
(Universidade Federal de Pelotas)

Profª. Drª. Beatriz Maria Boéssio Zanchet
(Universidade Federal de Pelotas)

PELOTAS

2016

AGRADECIMENTOS

A vida nasce de um sopro, mas continua a sua construção ao longo de toda a nossa existência. Cada momento vivido, bom ou ruim, cada pessoa que cruzou nosso caminho, para ajudar ou para colocar percalços, cada contexto de vida, cada palavra dita, cada situação que se apresentou neste caminho, fez parte e é responsável pelo que somos. Assim, não cheguei aqui sozinha e agradeço a Deus por isso. Familiares, amigos, colegas de trabalho, estudantes, professores de diferentes cursos e instituições contribuíram nesta caminhada. Este momento fecha uma etapa de estudo e de pesquisa que se iniciou em 2009 e marca o início de uma outra etapa de trabalho que continuará até que seja necessário. Difícil nomear todas as pessoas que foram importantes para esta realização, mas citarei algumas que foram fundamentais:

Aos meus pais, que viram o começo deste trabalho e infelizmente não viram a sua conclusão, mas que sempre me apoiaram em todas as decisões.

Meu filho, Gianluca, que é um presente precioso que Deus me deu o qual me inspira para enfrentar qualquer situação.

À minha família, irmãos, cunhadas, sobrinhos e sobrinhas netos por me permitirem experimentar o sentimento fraterno do amor.

À minha madrinha Eidna por sempre acreditar em mim e ser o meu apoio em épocas importantes da minha vida.

Aos meus amigos e colegas de trabalho que proferiram palavras de incentivo quando as forças pareciam ter enfraquecido demais.

Aos colegas e amigos Jair e Paulo que foram exemplo a seguir e participaram das definições e desabafos importantes e necessários neste percurso.

À Ana Maria e à Stella por suas prestezas e olhares atentos nas correções da escrita deste trabalho e dos artigos que fizeram parte dessa caminhada.

À Lia e à Juliana que apoiaram no abstract desta tese e dos artigos que fizeram parte desta trajetória.

Ao meu orientador Miguel Alfredo Orth por não medir esforços em atender aos meus apelos de ajuda na orientação e definição dos caminhos a escolher.

Aos muitos amigos que entenderam a minha ausência nas confraternizações e rodas de conversa.

Aos colegas do grupo de pesquisa FORPRATIC por me permitir participar dos projetos e pesquisas do grupo.

E a todos os sujeitos que se disponibilizaram a fazer parte desta pesquisa. Seus relatos foram fundamentais.

Todas as palavras tomadas literalmente são falsas. A verdade mora no silêncio que existe em volta das palavras. Prestar atenção ao que não foi dito, ler as entrelinhas. A atenção flutua: toca as palavras sem ser por elas enfeitiçada. Cuidado com a sedução da clareza! Cuidado com o engano do óbvio! (RUBEM ALVES).

SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS	IV
LISTA DE TABELAS	V
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	VI
RESUMO	IX
ABSTRACT	X
1 INTRODUÇÃO	11
2 O ESTADO DA ARTE	21
2.1 ARTIGOS ACADÊMICOS SOBRE EAD/UAB	21
2.2 TESES SOBRE A EAD/UAB	25
3 METODOLOGIA	29
3.1 TIPOS DE PESQUISA	29
3.2 ESTUDO DE CASO	32
3.3 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA	33
3.4 PESQUISA DOCUMENTAL	34
3.5 CAMPO DA PESQUISA	34
3.6 INSTRUMENTOS PARA COLETA DOS DADOS	43
3.7 ANÁLISE DOS DADOS.....	44
4 COMPREENSÃO DE POLÍTICA PÚBLICA A PARTIR DO CICLO DE POLÍTICAS DE STEPHEN BALL	51
4.1 COMPEENDENDO A POLÍTICA.....	51
4.2 OS CINCO CONTEXTOS	57
4.2.1 Contexto de Influência.....	57
4.2.2 Contexto da Produção de Texto.....	58
4.2.3 Contexto da Prática.....	59
4.2.4 Contexto da Estratégia Política	60
4.2.5 Contexto dos Resultados/efeitos.....	60
4.3 AS RELAÇÕES E OS ENTRELAÇAMENTOS ENTRE OS CONTEXTOS	61
5 POLITICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES – ONDE PREDOMINA AINFLUÊNCIA	63
5.1 NEOLIBERALISMO, GLOBALIZAÇÃO, ORGANISMOS INTERNACIONAIS E POLÍTICAS EDUCACIONAIS INTERNAS.	64
5.2 A INFLUÊNCIA NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL	70

6	FORMAÇÃO DE PROFESSORES – A ESTRATÉGIA POLÍTICA NO CAMINHO	79
6.1	POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES	79
6.2	FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES ‘ATRAVÉS DA E PARA’ ATUAREM NA UAB.....	90
6.3	A TECNOLOGIA E O TRABALHO DO PROFESSOR	100
7	MARCOS LEGAIS – CONTEXTO DA PRODUÇÃO DE TEXTOS	110
7.1	MARCOS LEGAIS NO BRASIL.....	111
7.2	MARCOS LEGAIS NO IFSUL	117
8	CONSTRUÇÃO DA EAD/UAB/IFSUL - CONTEXTO DA PRÁTICA	121
8.1	ASPECTOS SIGNIFICATIVOS DA EAD	122
8.2	A EAD NO IFSUL	127
8.3	A EAD/UAB/IFSUL	135
9	POLÍTICA DE FORMAÇÃO A DISTÂNCIA, SEUS RESULTADOS OU EFEITOS	145
9.1	CONSTRUÇÃO DA UAB NO IFSUL - AUTONOMIA	146
9.2	O TRABALHO COLABORATIVO - COOPERAÇÃO/COLABORAÇÃO.....	155
9.3	POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES	161
9.4	SABERES EXISTENTES, NECESSÁRIOS OU BUSCADOS PARA TRABALHAR NA EAD.....	171
	REFERÊNCIAS.....	186
	APÊNDICE 1 - SOLICITAÇÃO DE PERMISSÃO PARA REALIZAR A PESQUISA	205
	APÊNDICE 2 - TERMO DE CONFIDENCIALIDADE	206
	APÊNDICE 3 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	207
	APÊNDICE 4 - ROTEIRO DE ENTREVISTA	208
	ANEXO 1 - PARECER CONSUBSTANCIADO PARA EXECUTAR A PESQUISA	209
	ANEXO 2 – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ENVOLVIDOS COM A UAB NO IFSUL.....	213

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa de atuação do IFSul – Polos de EaD	36
Figura 2– Titulação dos respondentes do questionário online.	38
Figura 3– Formação dos sujeitos respondentes do questionário.	39
Figura 4 –Titulação dos sujeitos entrevistados.....	41
Figura 5– Formação dos sujeitos entrevistados na pesquisa.....	42
Figura 6 – Ciclo da análise textual discursiva.....	50
Figura 7 – Contexto da formulação de uma política.	54
Figura 8 – Estrutura organizacional da Pró-reitoria de Ensino do IFSul até dezembro de 2014.	130
Figura 9 – Estrutura organizacional atual da Pró-reitoria de Ensino do IFSul.....	132
Figura 10– Composição da Equipe de Produção do IFSul.....	136
Figura 11 – Estrutura da equipe de trabalho multidisciplinar no IFSul.	137

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Relação de Artigos Acadêmicos.....	22
Tabela 2 – Levantamento de Teses	25
Tabela 3 – Instrumentos legais para a oferta de cursos pela UAB.....	111
Tabela 4 – Instrumentos legais para o trabalho a distância no IFSul e para a oferta de cursos pela UAB.	117
Tabela 5 – Pré-inscritos nos cursos oferecidos através do Panfor em 2014.....	125
Tabela 6 – Resumo das conclusões – primeira parte.	178
Tabela 7 – Resumo das conclusões – segunda parte.....	181
Tabela 8 – Resumo das conclusões – terceira parte.	183

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APEC	Ásia – Pacific Economic Cooperation
AVEAs	Ambientes Virtuais de Aprendizagem
BID	Banco Internacional de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BRICS	Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEAD	Coordenadoria de Educação a Distância
CEFETs	Centros Federais de Educação Tecnológica
CEFET-RS	Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas
CPEaD	Espaços e Possibilidades para a Educação Continuada a Distância
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e Caribe
CNC	Comando Numérico Computadorizado
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONED	Congresso Nacional de Educação
CST	Curso Superior de Tecnologia
EaD	Educação a Distância
EAFs	Escolas Agrotécnicas Federais
e-Tec	Rede e-Tec Brasil
ETF	Escola Técnica Federal
ETFPel	Escola Técnica Federal de Pelotas

EPT	Educação Profissional e Tecnológica
EUA	Estados Unidos da América
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FORPRATIC	Formação e Prática de Professores e as Tecnologias da Informação e da Comunicação
FURG	Fundação Universidade de Rio Grande
GESTAR	Gestão da Aprendizagem Escolar
GTs	Grupos de Trabalho
IES	Instituições de Ensino Superior
IFs	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IFSul	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense
LDBEN	Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NEAD	Núcleo de Educação a Distância
NPTE	Núcleo de Produção e Tecnologia Educacional
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OEA	Organização dos Estados Americanos
OEI	Organização dos Estados Ibero-americanos
OMC	Organização Mundial do Trabalho
ONU	Organização das Nações Unidas
PACC	Programa Anual de Capacitação Continuada
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PNE	Plano Nacional de Educação

PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PROEN	Pró-reitoria de Ensino
PROUNI	Programa Universidade para Todos
REGESD	Rede Gaúcha de Ensino Superior a Distância
REUNI	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEED/MEC	Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SINASEFE	Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica
SINPRO	Sindicato dos professores do Estado do Rio Grande do Sul
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação
TSI	Tecnologia em Sistemas para Internet
TSIaD	Curso de Tecnologia em Sistemas para Internet a Distância
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFPEl	Universidade Federal de Pelotas
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UnB	Universidade de Brasília
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

RESUMO

Políticas Públicas de Formação Continuada de Professores para atuar na Educação a Distância/UAB no IFSul

Esta pesquisa analisa as políticas públicas de formação continuada de professores para atuarem na modalidade a distância por meio da Universidade Aberta do Brasil - UAB, à luz do ciclo de políticas proposto por Stephen Ball e seus colaboradores como procedimento teórico metodológico na compreensão dos cinco contextos propostos por eles para a análise de políticas públicas por intermédio de uma pesquisa de campo subsidiada pela revisão bibliográfica, a pesquisa documental, o estudo de caso com aplicação de questionário exploratório e entrevista semiestruturada através da qual foi realizada a análise textual discursiva apoiada pelo software *Word Smith*. Esse procedimento possibilitou olhares em todos os âmbitos em que as políticas se constroem e demonstrou que os contextos não são isolados uns dos outros, mas que se entrelaçam e exercem influências entre eles. O estudo detém-se, em especial, na construção da UAB no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense - IFSul. Traz-se a compreensão da metodologia de trabalho atrelada aos diversos contextos, sendo que o contexto de influência referente às políticas públicas de formação continuada de professores está interligado com o contexto de estratégias políticas e formação de professores. No levantamento dos marcos legais, nacionais e locais, sobre a utilização da educação a distância nos cursos da Universidade Aberta do Brasil, encontra-se o contexto da produção de textos. Os contextos da prática e dos efeitos e resultados são identificados com a construção dessa política no IFSul/Câmpus Pelotas quanto ao trabalho dos atores envolvidos e do seu reflexo e resultados na sociedade em que ocorre. Verifica-se que na participação da construção desta política, o IFSul pôde utilizar-se de uma autonomia relativa para a oferta de cursos, montagem dos currículos e organização das aulas, mesmo que estes procedimentos tenham sido minimizados pelos cortes nos financiamentos da CAPES durante o processo de sua construção. Verificou-se a necessidade de um trabalho colaborativo, quando da construção do material didático e do processo com os estudantes. O trabalho desses profissionais exige saberes que precisam ser desenvolvidos ou aprimorados na busca de uma melhor qualidade do processo de ensino e de aprendizagem, que dependem de uma formação continuada constante, visto os desafios sempre novos que se apresentam na educação e, principalmente, na educação mediada pelas tecnologias. O grupo de cursos de formação continuada sistematizados no IFSul através do Programa Anual de Capacitação Continuada e oferecidos com subsídios governamentais se ateve a uma edição, no entanto, a formação continuada acontece pela dinâmica do fazer em que as reuniões, seminários e trocas de informações entre os participantes, as orientações dos mais experientes e as buscas individuais de formação oportunizam o desenvolvimento destes saberes pelos atores que ali se encontram.

Palavras Chaves: Educação a Distância. Universidade Aberta do Brasil. Políticas Públicas. Formação continuada de professores. Instituto Federal Sul-rio-grandense/Câmpus Pelotas.

ABSTRACT

Public Policies for Teacher Training on Distance Education (Universidade Aberta/UAB) at the *Sul-rio-grandense* Federal Institute for Education, Science and Technology - IFSul

This research analyses the public policies of teacher training for faculty working with distance education through the *Universidade Aberta* (Open University) – UAB. It was guided by the policy cycle approach proposed by Stephen Ball and his collaborators as a methodological theoretical procedure, under the comprehension of the five proposed contexts for the analysis of public policies. Data was obtained by a field research, subsidized by a bibliographic review, a documental research, a case study with the application of an exploratory questionnaire and a semi-structured interview, providing input for the textual discursive analysis supported by *Word Smith* software. This procedure enabled observation in all sectors in which the policies are built, and demonstrated that the contexts are not isolated from each other, but intertwined and exert influences among themselves. This study focuses, more specifically, on the processes of the Open University (UAB) at IFSul. The comprehension of the work methodology together with different contexts are brought up, with the influence context referring to the public policies of teacher training being related to the strategy context and teacher education. The context of text production is found at the data identified in the local and national legislation for distance education of the Open University. The contexts of practice and effect and results are identified in the construction of this policy at campus Pelotas, IFSul, regarding the characters involved and the results and responsiveness in the related community where the programs are offered. Data also shows that IFSul was able to use a certain autonomy for the course offerings, as part of the construction of the policy, as well as the curriculum design and classroom organization, even if these procedures were minimized by the budget cut downs of CAPES during their construction process. The need for a collaborative work during the development of the didactic material and the process with the students was identified. This type of work demands knowledges that need to be better developed on the search for more quality in the teaching and learning process, which depend on continuous teacher training, considering the constant challenges that are present in the educational processes and mainly in education mediated by technology. The study groups of continuing education organized at IFSul through the Annual Continuous Teacher Training Program and offered with support from the government had only one edition, however, the dynamics of this process happen through the construction of knowledges in meetings, seminars and information exchange among participants, the guidance of more experienced peers and the individual quest for continuous education. These strategies allow for the development of knowledges of the characters involved in this work.

Key words: Distance Education, Open University (UAB), Public Policies, Teacher Training, Instituto Federal Sul-rio-grandense/campus Pelotas.

1 INTRODUÇÃO

A autora e sua trajetória

Trabalho como professora efetiva no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul)¹ desde 1986, ministrando disciplinas do Curso Técnico em Mecânica, curso este que eu havia concluído em 1981 e para o qual retornei depois de exercer a profissão de técnica mecânica em uma empresa privada por 5 anos. Paralelamente ao trabalho, cursei dois anos da Licenciatura em Matemática na Universidade Católica de Pelotas. A legislação da época permitia a atuação como professor de nível técnico com a titulação de técnico, mas estimulava os professores a fazer o Curso Superior de Formação de Professores de Disciplinas Especializadas do Ensino de Segundo Grau – Esquema II -, então desisti da Licenciatura em Matemática e passei a cursar o Esquema II, que concluí em 1988. Em meados de 1989, a evolução da tecnologia passa a utilizar o computador para controlar máquinas e ferramentas na execução de peças e o operador da máquina, para poder comandá-la, necessita conhecer a linguagem da máquina, que não é mais aquela de engrenamentos mecânicos. Foi então que comecei a estudar e interagir com essa tecnologia. Na sequência, 1990, participei de um grupo que começou a se aprofundar nessa linguagem e no comando das máquinas por meio de Comando Numérico Computadorizado (CNC), período em que realizei um estágio no Instituto Politécnico de Turim, na Itália, nesta área. Trabalhei mais 4 anos (até 1995) em Turim, na Ital Engineering na construção de desenhos mecânicos utilizando softwares específicos. Ao retornar ao Brasil (1995), continuei este trabalho, ensinando tanto a linguagem do CNC como do desenho assistido por computador. Em 2003, ingressei no curso de especialização em Informática na Educação – Novas Maneiras de Ensinar e de Aprender. Nesse momento, descobri, para ensinar e aprender, não

¹Até 1999 a Instituição denominava-se Escola Técnica Federal de Pelotas (ETFPel). Em 1999 a ETFPel foi transformada em Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas (CEFET-RS). Em 2008, a Lei nº 11.892/2008 transformou o CEFET-RS em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul). Neste trabalho adotar-se-á, sempre que possível, a terminologia atual. O Histórico da instituição pode ser encontrada em MEIRELES (2007)

precisamos estar todos no mesmo espaço físico, já que existem inúmeras ferramentas à disposição dos professores para interagir e trabalhar com seus alunos. Entendo que o uso dessas tecnologias pode aproximar relações, ser depositório de informações de fácil acesso e que precisamos de conhecimento sobre o que buscar e como dimensionar onde os nossos alunos podem obter informações confiáveis. Fiz uso de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVEAs)² com turmas de cursos de tecnologia nos quais tive a oportunidade de trabalhar e vim adentrando neste mundo. No trabalho como gestora (2005-2013)³ fiz parte das discussões que introduziram cursos na modalidade a distância através da Universidade Aberta do Brasil (UAB) na instituição e acompanhei os precursores nas incertezas, dificuldades e nas buscas para saná-las ao organizarem o projeto de um curso a ser oferecido, na definição do que seria o curso, como seria seu funcionamento, quem seriam seus professores e como se daria a interação com os alunos nos ambientes virtuais e nos momentos presenciais. Para intensificar mais ainda minhas inquietações sobre esse tipo de modalidade de ensino aprendizagem, participei e passei em 2006, em um processo de seleção de mestrado oferecido pela Universidade de Brasília (UnB) em parceria com a Secretaria da Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), do Ministério da Educação (MEC). Nesse curso, a interação entre professores e alunos se dava na sua maior parte por meio de um ambiente virtual, já que os alunos eram oriundos dos diversos estados da federação, mas que precisavam estar conectados a cada momento de aula munidos de equipamentos com áudio e vídeo, em horários e dias previamente marcados para as aulas, pois através destes assistíamos e éramos chamados a participar da aula como se estivéssemos na mesma sala. Portanto, havia momentos “presenciais conectados”, para os quais tínhamos leituras prévias a serem realizadas, tarefas propostas e postadas nos Fóruns competentes nos Ambientes Virtuais de Aprendizagens, etc. Com esse mestrado, pude perceber também as diferentes

² Usarei a sigla “AVEAs” quando me referir a Ambientes Virtuais de Aprendizagem por opção do grupo de pesquisa Formação e Prática de Professores e as Tecnologias da Informação e da Comunicação - FORPRATIC do qual faço parte, que entende ser o ambiente virtual um espaço para ensino e aprendizagem.

³ 1/2005 – 6/2006 – Diretora da Unidade Sede do CEFET-RS; 7/2006 – 12/2008 – Vice-diretora Geral do CEFET-RS; paralelamente de 6/2007 – 10/2007 – Diretora pró-têmpore da Unidade Descentralizada de Sapucaia do Sul; 1/2009 -3/2013 – Pró-reitora de Desenvolvimento Institucional do IFSul; 3/2015 – 7/2015 – Assessora do Reitor; e de 08/2016 até o presente – Vice-reitora do IFSul.

abordagens e atuações dos professores que nos orientaram, uns com mais afinidade com as tecnologias, outros mais receosos sobre a sua utilização. Esse comportamento do professor incidiu sobre a participação de cada um no curso e no ambiente virtual de ensino e de aprendizagem. Além disso, enquanto gestora, participei de reuniões virtuais, debates através de meios eletrônicos e manuseio de ambientes virtuais para postagem e armazenamento de informações.

Ainda como professora do IFSul, ministrei aulas nos cursos de Metalurgia e de Mecatrônica e nos Cursos Superiores de Tecnologia em Automação Industrial, em Sistemas de Telecomunicação e em Mecânica.

Envolvi-me, além disso, em outras atividades tais como: representante do corpo docente no Conselho Técnico Profissional da ETFPel, coordenadora de ação do Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica – SINASEFE local por dois mandatos, membro da Comissão de Assessoramento da Gerência de Desenvolvimento de Recursos Humanos para exame das solicitações de concessão de adicionais de insalubridade e periculosidade de 1998 a 2004, membro da Comissão para Implantação do Curso de Mecatrônica em parceria com a Maxion Internacional Motores de Canoas/RS em 2001, coordenadora pedagógica do Curso Técnico de Mecânica de 2001 a 2003, membro da Comissão que elaborou o projeto do Curso Superior em Tecnologia Mecânica, membro da Comissão de implantação da Unidade Descentralizada de Charqueadas do CEFET-RS em 2006 e de Bagé em 2007, membro da comissão que trabalhou na construção do Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos e chefia da Secretaria Executiva da Comissão de Ética do CEFET-RS de 2008 a 2009.

Nestes inúmeros momentos de trabalho, em que o debate permeia as decisões a serem tomadas, juntamente com a participação em disciplinas como aluna especial no programa de pós-graduação da Faculdade de Educação da UFPel nos anos de 2009 e 2010, na área de avaliação de políticas públicas, construção de discursos e leituras sobre políticas e seus entrelaçamentos, é que foi se desenhando o meu interesse pela análise de uma política pública de oferta de cursos usando a Educação a Distância (EaD) construída no IFSul que é a Universidade Aberta do Brasil e assim surge o tema “Políticas Públicas de Formação Continuada de Professores para Atuar

na EaD/UAB/IFSul”. Passo a descrever com mais detalhes a opção por este objeto de estudo.

Como surge o objeto de estudo?

O trabalho do IFSul na área de educação a distância inicia em 1998, oportunidade em que um grupo de professores foi nomeado para estudar a oferta de cursos nesta área. Dentre suas atividades, e na busca por conhecer para depois ofertar, esses professores participaram de um curso de especialização em Educação Continuada e a Distância na UnB, no intuito de oferecer também cursos na modalidade a distância e capacitar pessoas para atuarem na referida área na Instituição.

Desse modo, os professores, ao retornarem desse curso, passaram a oferecer, aos servidores da instituição, cursos sobre AVEAs, construção de páginas web e práticas pedagógicas de educação a distância, dos quais participei.

Frente a essas experiências e, percebendo as maiores ou menores dificuldades frente às novas tecnologias e diante das ferramentas disponíveis para a comunicação, bem como através das leituras de teóricos referentes às novas tecnologias como Levy, Beloni, Morin, Mill, políticas públicas na educação e formação de professores como, Bazzo, Peroni, Freitas, entre outros, a pesquisadora foi instigada a conhecer mais o funcionamento da educação na modalidade de ensino a distância e a atuação dos atores que nele se envolveram, bem como as políticas públicas de Educação a Distância oferecidas pelo governo federal, por meio da UAB em parceria com o IFSul, Câmpus Pelotas.

Percebe-se que a maioria dos currículos de formação inicial de professores não contempla conteúdos e disciplinas que possibilitem aos estudantes adquirir habilidades para atuar na profissão com o auxílio de Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC), nem para atuar em cursos na modalidade a distância.

Há anos, o Brasil vem discutindo sua política de formação de professores e, com o advento da sociedade da informação e da comunicação, novas práticas e ações vêm sendo debatidas na área por professores, pesquisadores e gestores, trazendo à tona, deste modo, diferentes situações vividas pelas instituições de ensino, Universidades, Centros Universitários, Faculdades, Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) e Institutos Superiores de Ensino, bem como, situações relacionadas ao trabalho de seus professores. A partir das últimas duas décadas, os

IFs também passaram a atuar na formação de professores, em especial da formação continuada. Não é intenção aqui discutir se esses devem ou não entrar nessa seara. O fato é que a nova conjuntura educacional do país os faz emergir nesse novo contexto e o propósito deste estudo é problematizar essa nova seara de trabalho, em especial em nível de EaD.

A formação de professores é um processo que vai além da formação inicial adquirida em um curso de licenciatura, bacharelado seguido de alguma formação pedagógica, ou qualquer formação técnica que habilite um profissional a exercer sua profissão docente e/ou o qualifique para a mesma. Ainda mais em se tratando de um mundo globalizado como o atual, onde os acontecimentos mundiais são socializados com a população em um exíguo espaço de tempo. Tem-se, assim, um cenário em que as informações e conhecimentos produzidos por professores e pesquisadores estão disponíveis com o auxílio dos meios da comunicação a toda e qualquer pessoa.

Nesse novo contexto expandido, a profissão do professor ganha novas formas e novos sentidos, além de se imbuir de novas técnicas e novos métodos, motivo pelo qual o professor deveria ter direito a novas formações, inclusive com acesso a tecnologias da informação e da comunicação, o que possibilitaria novos olhares e/ou ampliaria a realidade educacional em constante transformação, fato esse também ressaltado nas recomendações do relatório da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - Delors (1999).

Três teses de doutoramento e uma dissertação foram defendidas desde 2011 no programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas (UFPEl) por servidores docentes do IFSul. Os trabalhos versaram sobre assuntos relevantes na área da educação, políticas públicas, políticas curriculares e trabalho docente relacionados ao IFSul, Câmpus Pelotas. Jair Jonko Araújo pesquisou sobre “Novos sentidos das políticas curriculares para a educação profissional no Instituto Federal Sul-rio-grandense”, trabalho em que discute como estão sendo construídos sentidos para as políticas curriculares para a educação profissional no IFSul, a partir de sua transformação institucional em 2008 (ARAÚJO, 2013), Paulo Eduardo Grischke pesquisou sobre “O Paradigma da Colaboração nas Políticas Públicas para a Educação Profissional e suas Implicações sobre o Trabalho Docente”. Utilizando-se de um estudo de caso, analisa

o contexto macro das políticas que têm como foco o fomento de arranjos produtivos e como estas políticas, por sua vez, levaram à mudança institucional e, em nível micro, analisa como estas mudanças afetam o trabalho docente e como os docentes, por sua vez, aceitam, resistem e/ou introduzem alterações no processo de mudança institucional no Câmpus Pelotas do IFSul, como parte da transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas (CEFET-RS) em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (GRISCHKE, 2013). Edelbert Krüger trabalhou “A Reforma do Estado e as Políticas Públicas para a Educação Profissional, Científica e Tecnológica no Brasil: da Escola Técnica Federal de Pelotas ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (1990-2013)” que teve por objetivo examinar as consequências e efeitos decorrentes da transformação das Escolas Técnicas Federais (ETFs), Escolas Agrotécnicas Federais (EAFs), Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), Escolas Técnicas e Colégios Técnicos e Agrícolas vinculados às Universidades Federais ou câmpus dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, em decorrência da Lei nº 11.892/2008, enfocando o caso do Câmpus Pelotas do Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSul), ex-Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas (KRÜGER, 2013) e Mauro Hallal dos Anjos pesquisou sobre “Desafios do processo de autoria em EaD aos professores do projeto TIC/IFSul” onde investigou os desafios enfrentados pelos professores ao elaborarem as disciplinas que fazem parte do “Projeto de reestruturação e uso de tecnologias de comunicação e informação nos cursos de graduação do IFSul” (ANJOS, 2012), desenvolvido no âmbito da UAB do IFSul, no qual considerou a necessidade de os participantes adquirir competências específicas para a modalidade EaD, em três grandes dimensões: tecnológica, pedagógica e de trabalho coletivo.

Os quatro trabalhos acima citados são de extrema importância para o entendimento da construção das políticas públicas no contexto do IFSul e apresentam resultados expressivos sobre o que é a Instituição, quem são os seus servidores administrativos e professores, como se desenvolveu a transformação do IFSul a partir do CEFET-RS, como o trabalho docente passou a ter diversas e novas atribuições, como as políticas curriculares se comportaram nessa nova instituição, como aconteceram os movimentos políticos para originar a transformação em Instituto,

dentre outros, mas apenas o trabalho do professor Mauro Hallal dos Anjosse deteve especificamente a pesquisar sobre o trabalho do profissional que atua na EaD.

A UAB traz no seu nascedouro a preocupação com a formação inicial e continuada de professores para a Educação Básica em diferentes níveis e modalidades de ensino/educação⁴ (BRASIL, 2006c). Assim sendo, busco investigar se a UAB que nasceu com o intuito de colaborar na formação de professores, colocou e coloca ou não, à disposição das diferentes instituições de ensino, os meios e as oportunidades necessárias para diminuir a distância entre os professores formados em serviço, nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), em especial no IFSul, e as reais necessidades de formação e ou capacitação dos professores para a Educação Básica e o Ensino Superior, no que tange à disposição de meios para que adquiram os saberes necessários para atuar na modalidade a distância, ou na utilização dos recursos tecnológicos no processo de ensinar e de aprender.

A educação passa a ter cada vez mais responsabilidades sobre a vida do cidadão, não somente na parte acadêmica e profissional, mas também no desenvolvimento de habilidades necessárias para conviver e utilizar adequadamente os recursos tecnológicos que estão à disposição da população e que avançam de forma rápida e dinâmica neste mundo globalizado onde a informação passa a ter papel fundamental na sociedade. Flecha e Tortajada (2000) ao escreverem sobre os desafios e saídas educativas na entrada do século XXI nos alertam sobre a influência que isso ocasiona no modo de ensinar e de aprender das escolas. Para eles, as habilidades necessárias na sociedade da informação e que estão sob a responsabilidade da educação englobam habilidades

[...] como a seleção e o processamento da informação, a autonomia, a capacidade para tomar decisões, o trabalho em grupo, a polivalência, a flexibilidade etc., são imprescindíveis nos diferentes contextos sociais: mercado de trabalho, atividades culturais e vida social em geral (FLECHA; TORTAJADA, 2000, p.25).

Os educadores precisam conhecer a sociedade em que vivem para poder potencializar as habilidades e os conhecimentos que ela exige de todos os seus

⁴Existem posicionamentos diferentes sobre como se referir a este trabalho, podendo ser considerada uma modalidade de educação ou um processo de ensino. Usarei o termo "educação" visto que este é o termo adotado pelo MEC, pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela UAB e a própria legislação na área.

cidadãos. Nesse terreno, transitam pessoas de todos os níveis sociais e etários, crenças, origens e localização no planeta. Portanto, todos são envolvidos pelo sistema e necessitam de novas e diferentes habilidades para não serem excluídos por todo esse processo. Os autores citados acima ainda firmam que a educação na sociedade da informação deve basear-se na utilização de habilidades comunicativas, de tal modo que nos permita participar de forma mais ativa, crítica e reflexiva dessa nova sociedade (FLECHA; TORTAJADA, 2000). A formação continuada precisa fazer parte, nesse novo contexto educacional, pois mantém o professor atualizado no mundo em que vive e com isso oferece as condições para que ele atue de forma mais eficaz na sua tarefa de ensinar.

Se as tecnologias de comunicação se inserem no contexto da existência humana e servem de suporte para a construção da realidade, como cartas, telégrafo, televisão, vídeos, computadores, etc., a educação, portanto, não pode abster-se de pensar, de promover e de utilizar tais tecnologias, desde que elas colaborem para aquele intuito primeiro, retomando, a promoção do homem no sentido de liberdade, autonomia e colaboração (AMARILLA, 2011, p.47).

Nessa citação, percebe-se que a sociedade já não aceita mais as situações de forma omissa ou sem opinião, visto que a informação está à disposição de praticamente todos e não somente de uma minoria privilegiada.

As formas de obter, acessar, depurar e usar a informação se modificaram, exigindo uma postura diferenciada para que seja possível utilizá-las de forma eficaz, a serviço do bem da sociedade, e não como manobra política ou a serviço de um mundo capitalista ou como elemento “para se gerar riqueza e poder na sociedade” (ORTH, 2010a, p.81), situação identificada na sociedade brasileira.

Conforme se constrói a vida de um pesquisador, permeando as pesquisas empíricas dos temas que movem seus interesses e a partir de novas discussões teóricas e comprovação ou não de informações que influenciam sua vida acadêmica, as suas escritas vão sendo recontextualizadas (BERNSTEIN 1996). Quem escreve um texto sofre críticas ou incentivos as suas convicções, que vão transformando seu modo de ver determinado item que em um momento anterior fora escrito com tanta determinação e convicção e, em momentos seguintes, pode ser relativizado ou até substituído por outras visões, às vezes até bem distinta. Isto acontece, segundo Ball (1994), porque mesmo que um texto seja reescrito com as mesmas palavras, cada pessoa que o escrever ou ler vai fazê-lo a partir de seu mundo vivido e lido, com isso

vai interpretá-lo de uma forma diferente. Quando se fala que não se tem o controle sobre o que cada um vai entender daquilo que está escrito, se quer dizer que, no momento em que as palavras passam a se materializar em textos, elas deixam de sofrer o controle do escritor e passam a sofrer o controle de quem os lê a partir de sua história de vida, seu contexto, suas convicções políticas, além da influência do meio em que está inserido.

Para melhor entendermos como aconteceu e acontece, o trabalho dos atores na Universidade Aberta do Brasil no IFSul/câmpus Pelotas, suas formações, capacitações, organização e posições de classe, torna-se necessário conhecer os atores, seus contextos, suas formas de atuar e de se posicionar frente a essa política pública, frente ao processo de ensino e de aprendizagem utilizando as novas tecnologias e metodologias que lhe são peculiares e necessárias. Além disso, é importante conhecer suas percepções sobre o novo, sobre a reflexão de suas práticas e expectativas de continuidade neste processo de formação de professores e a formação desses atores para trabalharem neste novo contexto de processos de ensino e de aprendizagem, que é o objetivo principal da EAD/UAB. São essas indagações que mobilizaram a intenção de pesquisar e analisar o trabalho dos atores da UAB quando da sua construção dentro do Câmpus Pelotas, do IFSul.

Objetivos

A questão de pesquisa que orienta essa tese é: Que contextos do ciclo de políticas proposto por Ball e seus colaboradores se fazem presentes nas políticas públicas de formação continuada de professores para atuarem na modalidade a distância na UAB/IFSul e como essas políticas de formação continuada de professores foram construídas deste 2006 no país e no IFSul?

Por conseguinte, o objetivo deste trabalho é investigar e analisar as políticas públicas de formação continuada de professores para atuarem na modalidade a distância por meio da UAB, à luz do ciclo de políticas proposto por Stephen Ball e seus colaboradores, em especial em cursos oferecidos pelo IFSul.

Os professores, para atuarem na EaD, precisam dominar saberes⁵ peculiares diferentes daqueles os quais o processo de formação inicial e continuada tradicional lhes oferece. A EaD/UAB/IFSul possui um programa para atender a demanda de formação continuada e específica para os professores que atuam na modalidade a distância, porém nem sempre consegue atingir o universo de saberes necessário à educação na modalidade a distância, e a totalidade das pessoas que ali atuam, até porque foi oferecida uma edição desses cursos em 2012/2013 e não houve continuidade no processo de ofertas dos cursos, o que impediu a participação de todos os novos atores que foram se somando ao trabalho.

Como objetivos específicos pretende-se:

- a) Conhecer e problematizar as políticas de formação continuada de professores do país e as políticas de formação de professores para atuarem em EaD/UAB;
- b) Analisar as políticas de formação continuada de professores para atuarem na UAB no IFSul.
- c) Compreender o processo de trabalho dos professores na UAB no IFSul.
- d) Conhecer e problematizar os processos de formação/capacitação continuada de professores em EaD para atuarem na UAB/IFSul.
- e) Analisar essas políticas com base no ciclo de políticas de Stephen Ball.
- f) Analisar os movimentos de autonomia do IFSul na construção de políticas públicas de formação de professores para atuar na UAB.

⁵ A expressão “saberes” engloba todas as necessidades envolvidas no processo de trabalho na EaD/UAB/IFSul.

2 O ESTADO DA ARTE

Neste capítulo apresenta-se o que está sendo pesquisado e escrito sobre a educação a distância, sobre as construções de políticas públicas na área da educação, formação de professores e sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil em artigos acadêmicos, dissertações e teses para que possam dialogar juntamente com outros autores que são referência nessas áreas com os dados levantados nesta pesquisa.

2.1 Artigos acadêmicos sobre EaD/UAB

No site “<http://www.scielo.org/>” encontraram-se diversos artigos que versam sobre o tema “Educação a Distância”, “Universidade Aberta do Brasil”, “Formação de Professores” e “Políticas Públicas”. Ao efetuar a procura desses trabalhos, primeiro solicitou-se a busca de artigos registrados no site sobre o termo exato “Educação a Distância” limitando a busca a partir de 2005, momento em que começou o Programa Universidade Aberta do Brasil, o que resultou em 145 artigos.

Ao refinar mais a pesquisa acrescentou-se ao termo “Educação a Distância” a expressão “Universidade Aberta do Brasil” e obteve-se um total de 10 artigos. Utilizou-se uma outra combinação “Educação a Distância e a Formação de Professores”, o que resultou em 31 artigos. Ainda foi efetuada a busca de “Educação a Distância junto com o termo Políticas Públicas” e obteve-se 11 artigos. Os trabalhos resultantes das três buscas combinadas tiveram algumas coincidências. Foram lidos os resumos de todos eles e selecionados somente os 18 trabalhos que se relacionam diretamente com a educação e a formação de professores que serão apresentados na tabela 1 e utilizados como referencial teórico durante a continuidade do texto frente à pesquisa realizada e à análise dos dados oriundos da pesquisa.

A tabela está organizada em três partes. À esquerda consta o nome do artigo, ao centro os autores e o periódico onde o artigo foi publicado e à direita, a descrição resumida do que trata o artigo.

Tabela 1 – Relação de Artigos Acadêmicos

Título	Autor	Descrição
Educação a distância ou educação distante? O Programa Universidade Aberta do Brasil, o tutor e o professor virtual	Antonio A. S. Zuin <i>Educação & Sociedade</i> [online]. 2006, vol.27, n.96, p. 935-954.	Reflete sobre o modo como as mediações tecnológicas podem ser empregadas no processo educacional/formativo dos profissionais da área da educação por meio da análise do programa UAB.
A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada	Helena Costa Lopes de Freitas <i>Educação & Sociedade</i> [online]. 2007, vol.28, n.100, p. 1203-1230.	Examina as políticas e programas no campo da formação do atual governo. Analisa suas relações com a transformação da CAPES em agência reguladora da formação de professores.
Políticas e gestão da educação superior a distância: novos marcos regulatórios?	Luiz Fernandes, Dourado <i>Educação & Sociedade</i> ; vol.29, n.104, p. 891-917; 2008.	O artigo enfoca os novos marcos regulatórios do processo expansionista e analisa as políticas direcionadas à formação de professores, com especial realce para a educação a distância no setor público
Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década	Bernardete A. Gatti <i>Revista Brasileira de Educação</i> [online]. 2008, vol.13, n.37, p. 57-70.	Esse artigo discute a forma como processos de educação continuada, presenciais ou a distância, têm sido implementados no contexto das políticas educacionais da União, de estados e municípios, na última década.
A educação a distância e a formação de professores	Jaime Giolo <i>Educação & Sociedade</i> [online]. 2008, vol.29, n.105, p. 1211-1234.	O texto aborda aspectos da legislação sobre a EaD no Brasil, sua abrangência e apontamentos sobre os problemas que a EaD está criando para a atividade de formação docente, especialmente para o curso de Pedagogia.
ProUni e UAB como estratégias de EAD na expansão do ensino superior	Stella Cecília Duarte Segenreich Pro-posições vol. 20 n.2 Campinas Mai/Ago. 2009.	Neste texto é feita uma análise dos programas Universidade para Todos (ProUni) e Universidade Aberta do Brasil (UAB) como estratégias de Educação a Distância promovidas pelo governo Lula na expansão e democratização do Ensino Superior
A formação continuada de professores universitários e as tecnologias digitais	Nelson De Luca Pretto e Nícia Cristina Rocha Riccio <i>Educação Revista</i> [online]. 2010, n.37, p. 153-169.	O artigo discute a formação continuada do professor universitário face à presença das tecnologias digitais de informação e comunicação e à explosão do uso da educação a distância no país.
A formação de professores a distância como estratégia de expansão do ensino superior	Raquel Goulart Barreto <i>Educação & Sociedade</i> , vol.31, n113, Campinas out/dez, 2010.	Este artigo visa analisar estratégias de regulação para a expansão da formação de professores, focalizando os modos pelos quais as tecnologias da informação e da comunicação (TIC) têm sido recontextualizadas nas políticas educacionais.

Educação a distância e efeitos em cadeia	Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes Caderno de Pesquisa 2010, vol.40 n.140 São Paulo Mai/Ago.	Apresenta dois argumentos de natureza mais abstrata que constituem ponto de partida para o desenvolvimento da discussão de alguns aspectos de políticas de educação a distância, isto é, do papel do poder público no fomento e conformação dessa modalidade de educação.
Formação de professores em geotecnologia por meio de ensino a distância	Teresa Gallotti Florenzano; Suely Franco Siqueira Lima e Elisabete Caria Moraes <i>Educação Revista</i> [online]. 2011, n.40, p. 69-84.	O objetivo deste artigo é apresentar os resultados obtidos sobre a capacitação oferecida a professores de escolas da rede pública e privada do Brasil em dois cursos para capacitá-los nessas geotecnologias.
Educação a Distância e formação continuada do professor	Leda Maria Borges da Cunha Rodrigues e Vera Lúcia Messias Fialho Capellini <i>Revista Brasileira de Educação Espec.</i> [online]. 2012, vol.18, n.4, p. 615-628.	Esta pesquisa teve como objetivo levantar e analisar dados em relação à sua utilização para formação continuada de professores quanto ao processo de inclusão da pessoa com deficiência.
Formação de educadores a distância na pós-graduação: potencialidades para o desenvolvimento da investigação e produção de conhecimento	Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida <i>Educação & Sociedade</i> [online]. 2012, vol.33, n.121, p. 1053-1072.	O trabalho oferece subsídios para a formação a distância de educadores em cursos de pós-graduação <i>stricto sensu</i> , comprometidos com a investigação, os avanços da produção científica e a publicação de seus resultados.
La noción de sujeto implicado en la formación docente en una comunidad de trabajo y aprendizaje en red (CTAR) en la enseñanza superior pública	Carlos Alberto Lopes de Sousa; Carmenisia Jacobina Aires; Ruth, Gonçalves de Faria Lopes <i>Estudos Pedagógicos</i> ; 2012, vol.38, n.1, p. 285-295.	Caracteriza-se o Sistema Universidade Aberta do Brasil na Universidade de Brasília (UnB). Para tanto, expõe os aspectos pedagógicos da formação de professores do Ensino Superior e associa perspectivas ligadas ao macro e micro na análise.
EAD no Brasil: perspectivas e desafios	Luiz Fernando Gomes <i>Avaliação</i> (Campinas) [online]. 2013, vol.18, n.1, p. 13-22.	O presente trabalho discute alguns aspectos relativos à presença das tecnologias no Ensino Superior, começando pelo que chamamos, no Brasil, de Educação a Distância, com especial destaque para a criação do Sistema UAB- Universidade Aberta do Brasil e o contexto de sua criação.
Formação de professores de licenciatura a distância: o caso do curso de pedagogia da UAB/UECE	João Batista Carvalho Nunes e Viviani Maria Barbosa Sales <i>Educação & Pesquisa</i> [online]. 2013, vol.39, n.3, p. 757-773.	O trabalho tem como objetivo identificar qual a formação dos professores atuantes no curso de licenciatura em pedagogia da UAB/UECE. Os resultados evidenciam que ainda há um grande número de docentes sem formação específica em EaD para atuar no curso. Por outro lado, a formação para a EaD oferecida pela UAB/UECE não atende plenamente as necessidades formativas dos docentes

Formação contínua a distância: gestão da aprendizagem e dificuldades dos professores	Paulo Sérgio Garcia; Nelio Bizzo <i>Cadernos de Pesquisa, 2013, vol. 43, n. 149, p.662-681.</i>	Este artigo visa evidenciar a gestão de aprendizagem e dificuldades dos professores de ciências que participaram de programas de formação contínua na modalidade educação a distância
Educação a distância e formação continuada: em busca de progressos para a saúde	Ana Emília Figueiredo de Oliveira; Elza Bernardes Ferreira; Renata Ribeiro Sousa; Eurides Florindo de Castro Junior; Mariana de Figueiredo Lopes e Maia <i>Revista Brasileira de Educação Médica</i> [online]. 2013, vol.37, n.4, p. 578-583.	Relata a experiência de alunos dos cursos de especialização em Saúde da Família e Saúde Materno-Infantil da Unasus, da Universidade Federal do Maranhão, a partir da produção de seus estudos científicos e da contribuição da educação a distância para a transformação das condições de saúde das comunidades em que atuam.
Uma análise sobre a educação a distância como instrumento de políticas educacionais voltadas para formação de professores	Mariza Rotta; Cristiana, Bezerra dos Santos; Giseli Baranoski Brasil Actualidades Investigativas en Educación, 2014, vol.14, n.1 San José, jan./abr.	A pesquisa analisa os contrastes oriundos das transformações nos modelos de formação de professores nos cursos de pedagogia na região sudoeste do Paraná, por meio da inserção de curso via EaD.

Fonte: Formatado pela autora.

Percebe-se uma gama considerável de artigos em diversos âmbitos do trabalho com a Educação a Distância. Abordam o seu panorama no Brasil, a possibilidade de atingir a um grande número de pessoas, sua gestão complexa, as implicações que existem nessa política pública da Universidade Aberta do Brasil e a oferta de formação de professores.

Os autores buscam levantar informações e dados sobre o trabalho que está sendo feito no Brasil e no mundo no que se refere à oferta de formação para profissionais em serviço nas suas diversas especificidades, dentre elas a formação continuada de professores para atuar na educação a distância no sistema Universidade Aberta do Brasil. Pretende-se acrescentar a elas o resultado dessa pesquisa que busca analisar a política pública da UAB no Brasil e do IFSul, o trabalho construído pelos atores do IFSul no contexto da prática e tornar público os seus efeitos e resultados, ressaltando as dificuldades, discussões, saberes, colaborações, interlocuções que ocorreram e ocorrem quando se está na prática efetiva de uma política pública e a autonomia que eles identificaram na construção e desenvolvimento de seus trabalhos

Os conteúdos dos textos acima citados serão utilizados durante a construção das análises, fazendo uma triangulação entre os textos já produzidos que tratam de pesquisas realizadas ou em andamento, juntamente com as colocações de autores que trabalham constantemente os temas em suas análises, com as falas e interpretações advindas dos sujeitos dessa pesquisa frente ao cenário do trabalho dos atores da EaD/UAB/IFSul quando da sua construção e continuidade de trabalho.

2.2 Teses sobre a EaD/UAB

Para verificar os trabalhos no banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) limiteou-se a busca ao termo “Universidade Aberta do Brasil”, o que resultou em 17 trabalhos, no entanto, a leitura dos resumos destas teses identificou 15 que tinham relação direta com o objeto deste estudo. Na tabela 2, apresenta-se o título, o autor e a instituição de ensino onde foi defendida, além de uma descrição do conteúdo nelas contido. Além destas, também constam na tabela duas teses que estão relacionadas com o objeto desta pesquisa, mas que não se encontram no banco de teses da CAPES.

Tabela 2 – Levantamento de Teses

Título	Autor/Instituição	Descrição do trabalho
Educação a Distância e Universidade Aberta do Brasil: Quando a Mercantilização do Ensino e a Precarização da Docência Alcançam um Novo Ápice?	Solonildo Almeida da Silva Universidade Federal do Ceará – Defendida em 2011	Trabalha a contextualização do mercado educacional, elucidando a problemática da mercantilização do ensino a distância frente às Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e frente ao processo de precarização do trabalho docente e a inserção do ensino superior no campo da modalidade do ensino a distância pela UAB.
Docência a Distância no Ensino da UAB: Identidades Ambivalentes	Paulo Ricardo Tavares da Silveira Universidade Federal de Pelotas - Defendida em 2011	O trabalho procura compreender de que maneira o desencaixe do espaço e do tempo na ação docente, proporcionado pelo ensino a distância, redireciona e constrói identidades docentes ambivalentes.
Educação a Distância e Fetichismo Tecnológico: estado e capital no projeto de ensino superior no Brasil	Alberico Francisco do Nascimento Universidade Federal do Maranhão Defendida em 2011	Analisa a expansão das políticas públicas de Educação a Distância (EaD) para o ensino superior, especificamente para as licenciaturas, a partir da ação ideológica do Estado, do capital e das novas tecnologias (fetichismo da tecnologia).
Gestão e Organização da Educação a Distância	Juliana Guimarães Faria	O trabalho busca analisar e compreender a configuração da gestão e da

em Universidade Pública: um estudo sobre a Universidade Federal de Goiás	Universidade Federal De Goiás – Defendida em 2011	organização da educação a distância em uma universidade pública com tradição no ensino presencial, investigando as relações intermediárias entre o macro e micro da realidade educacional.
Tecnologias e as Competências do Docente para Atuação em Cursos de EaD-O Caso IF-SC	Alexandre Motta Universidade Federal de Santa Catarina – Defendida em 2011	O trabalho consiste em uma reflexão sobre a Educação a Distância, evidenciando estudos de Michael Moore e a teoria da Interação a Distância diante dos desafios da ação docente, buscou a conciliação entre liberdade individual e cooperação exigida em cursos on line.
Um Olhar Sobre a Formação de Professores de Matemática a Distância: o caso do CEDERJ/UAB	Silvia Regina Viel Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Rio Claro – Defendida em 2011	Investiga como estava sendo formado o professor de Matemática pela licenciatura a distância do Consórcio CEDERJ/UAB, com foco voltado para a organização institucional e o contexto da formação deste profissional em um consórcio formado por seis universidades públicas do Estado do Rio de Janeiro.
Indicadores para a Formação de Pedagogos na Educação a Distância	Marcello Guimarães Leal Pontifícia Universidade de São Paulo – Defendida em 2012	O trabalho busca responder a pergunta: quais são os indicadores fundamentais no processo de formação de pedagogos em cursos a distância e como se fazem presentes nas atividades curriculares constantes no projeto pedagógico do curso e na concepção de gestores e professores?
Configuração da Gestão da Educação a Distância: entendendo o curso piloto da Universidade Aberta do Brasil	Antonio Roberto Coelho Serra Fundação Getúlio Vargas/RJ – Defendida em 2012	Este trabalho focaliza as diversas concepções e fundamentos teóricos acerca das abordagens sobre estrutura organizacional e sistemas de educação a distância, para concepção do que denominou-se configuração da gestão da EaD.
Formação em Biblioteconomia a Distância: a implantação do modelo no Brasil e as perspectivas para o mercado de trabalho do bibliotecário	Mariza Russo Universidade Federar do Rio de Janeiro – Defendida em 2012	A pesquisa focaliza os impactos da implantação, no Brasil, do curso de graduação em Biblioteconomia, na modalidade a distância, MEC, por meio da UAB, vinculada à CAPES, contando com o Conselho Federal de Biblioteconomia (CFB) como órgão responsável pela elaboração da sua proposta pedagógica.
Educação Permanente em Saúde - espaços, sujeitos e tecnologias na reflexão sobre o processo de trabalho	Maria Jose Cabral Grillo Universidade Federal de Minas Gerais – Defendida em 2012	Analisa a possibilidade de desenvolvimento da prática de educação permanente no microambiente de produção de serviços de saúde a partir da inserção de profissionais da atenção básica em um processo de capacitação a distância.
Formação de Pedagogos em Serviço a Distância: representações de professores/aprendentes do Curso de Pedagogia a	Maria da Conceição Gomes de Miranda	Busca identificar as contribuições da política de formação docente expressa pela UFPB na opinião de professores da educação básica pública que se encontravam realizando sua formação

Distância da UFPB Virtual	Universidade Federal da Paraíba/João Pessoa – Defendida em 2012	em serviço no curso de licenciatura em pedagogia da UFPB Virtual, com habilitação em educação infantil
Licenciaturas a Distância em Física e Química no Tocantins: Trajetórias, Possibilidades e Limites	Daniel Perdigão Nass Universidade de São Paulo – Defendida em 2012	Analisa criticamente aspectos de concepção, elaboração, planejamento, organização, implantação e andamento dos cursos de licenciatura em Física e em Química, na modalidade EaD, no âmbito da Universidade Federal do Tocantins. Compara o processo levado a cabo nos cursos homólogos da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, cujos planos pedagógicos e materiais didáticos serviram de modelo na elaboração dos documentos equivalentes dos cursos tocantinenses.
Políticas de Educação Superior a Distância e os Pressupostos para Formação de Professores	Gabriela Eyng Possolli. Universidade Federal do Paraná – Defendida em 2012	Trabalha sobre como a modalidade EAD se insere na formação superior de professores e quais seus pressupostos formativos fundamentais? E propõem pressupostos formativos para compreender e atuar na formação de professores a distância.
A Mediação Docente nos Cursos de Pedagogia UFJF/UAB e Ciências da Educação UAB - Portugal	Wilson dos Santos Almeida Universidade Estácio de Sá Biblioteca – Defendida em 2012	Analisa a mediação docente em dois cursos de formação superior a distância: Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) vinculado a UAB e Licenciatura em Ciências da Educação na Universidade Aberta sediada em Portugal (UAb)
Teorias da Educação: distância, presença e encontro na Universidade Aberta do Brasil/Universidade de Brasília	Janaina Mota Universidade de Brasília – Defendida em 2012	Esta pesquisa versa sobre as interações entre os alunos e tutores da disciplina Teorias da Educação nos cursos de Artes Visuais, Música e Teatro da Universidade Aberta do Brasil – UAB e Universidade de Brasília- UnB
Formação de professores na Universidade Aberta do Brasil (UAB): discursos que governam *	Mara Rejane Vieira Osório Universidade Federal de Pelotas – Defendida em 2010	Analisa os discursos desenvolvidos e implementados pela AUB, com intenção de transformar e modernizar a formação docente brasileira através da modalidade à distância.
Gestão Das Organizações Complexas: o caso do Sistema Unversidade Aberta do Brasil na Universidade de Brasília *	Onília Cristina de Souza de Almeida. Universidade de Brasília – Defendida em 2013	Analisa as práticas de gestão do sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) na Universidade de Brasília (UnB) à luz dos Sistemas Complexos Adaptativos (SAC).

Fonte: Elaborado pela autora

* Não se encontram na base da CAPES.

Nas teses encontradas foram trabalhados temas importantes ligados ao uso da EaD e a UAB como oferta de capacitação docente, sua organização, o sistema de gestão, problemática da mercantilização do ensino a distância, a expansão das políticas públicas nesta modalidade, o funcionamento da mediação docente, sobre como se dão as interações entre os alunos e tutores, a capacitação de professores para a autoria e a produção de textos didáticos, a necessidade de saberes docentes dos tutores virtuais, os discursos desenvolvidos e implementados pela AUB e as práticas de gestão do sistema UAB.

Nesta pesquisa analisa-se uma experiência local, a construção da EaD/UAB no IFSul, que faz parte de um programa governamental, EaD/UAB, programa de formação de professores de ampla abrangência na história educacional brasileira amparado no ciclo de políticas de Ball que prevê a análise de uma política em todos os seus contextos, visto que para se ter a dimensão completa de uma política é preciso ter diversos olhares e verificar, ainda, se existem e onde estão os entrelaçamentos existentes entre eles. Percebe-se a dificuldade de um “programa governamental” se tornar uma “política de estado”, em função das incompletudes naturais dos ciclos políticos de um país e da necessidade contínua de ação-reflexão-ação para o aperfeiçoamento necessário frente às novas demandas e direitos que se apresentam na sociedade

Ao realizar as análises levam-se em consideração os resultados apontados por teses aqui citadas, visto que contêm informações que se entrelaçam com estapesquisa. Esses conteúdos vão aparecer durante o texto.

3 METODOLOGIA

Neste capítulo, é apresentada a metodologia escolhida para a busca de respostas às inquietações que originaram esta pesquisa, a descrição do contexto onde foi realizada, os sujeitos envolvidos e a forma como foi construída a análise dos dados coletados.

Foram utilizados aspectos qualitativos (LÜDKE; ANDRÉ, 1986; BOGDAN; BLIKEN, 1994; STAKE, 2007; MINAYO, 2008; GIL, 2010) para analisar e problematizar a política de formação continuada de professores para trabalhar na EaD/UAB/IFSul através da pesquisa de campo subsidiada pela revisão bibliográfica e pesquisa documental, utilizando-se o ciclo de políticas proposto por Stephen Ball e seus colaboradores como abordagem teórica metodológica da pesquisa de políticas públicas educacionais.

Na pesquisa de campo, trabalhou-se com as fases indicadas para a realização de um estudo de caso, utilizando-se como instrumentos para levantamento dos dados, inicialmente, um questionário exploratório, ao qual foram agregadas observações de campo para que se pudesse compreender o contexto onde ocorre o processo. Na sequência, foi utilizada a entrevista semiestruturada para o aprofundamento da pesquisa junto aos sujeitos que dela fizeram parte. A análise dos dados levantados foi realizada segundo a análise textual discursiva, com sua teoria de categorização prévia e aquela advinda da pesquisa em si, apoiada por um software específico chamado *word Smith*, que auxilia na organização e análise dos dados sustentada pelo referencial teórico apresentado e na abordagem teórico metodológica baseada no ciclo de políticas apresentado por Stephen Ball e seus colaboradores. O detalhamento de cada instrumento a ser utilizado será feito na sequência.

3.1 Tipos de Pesquisa

Segundo Lüdke (2001), existe uma complexa relação entre o professor e a pesquisa o que intensifica a necessidade de se fazer pesquisas no meio educacional, principalmente no ensino médio e superior em que os próprios professores sejam pesquisados, “de maneira integrada ao seu trabalho na escola, dentro de um processo de ação e reflexão” (p.30), pois é lá que a sua própria prática pode colaborar mais no

estudo e com isso contribuir de forma efetiva na sugestão de melhorias a serem realizadas no âmbito educacional em que estão inseridos (LÜDKE et. al., 2014).

Estudos como o de Falsarella (2003, 2011) reforçam a importância de pesquisas na área de avaliação de políticas públicas educacionais desenvolvidas por pessoas que atuam nas instituições de ensino e que buscam diagnosticar e avaliar as políticas de formação continuada utilizadas com o intuito de qualificar e melhorar os processos de ensino e de aprendizagem.

Desse modo, como professora de uma Instituição de Educação Básica, Tecnológica e Superior, buscou-se, nesta pesquisa, refletir sobre a própria prática, não como professora nos cursos oferecidos pela UAB/IFSul, mas como gestora da instituição no momento em que este trabalho de construção se iniciou na instituição.

Percebe-se que a pesquisa qualitativa foi utilizada de forma efetiva na área da educação somente a partir da metade do século XX (WELLER; PFAFF, 2010) e hoje está presente em grande número de trabalhos na área. Foi possível constatar essa realidade em dissertações e teses desenvolvidas na área da Educação e das Ciências Sociais (OSÓRIO, 2010; ALMEIDA, 2013; ARAÚJO, 2013; GRISCHKE, 2013), em que grande parte dos trabalhos de investigação, de coleta de dados e análise correspondente se embasa na pesquisa qualitativa.

A abordagem qualitativa, neste trabalho, responde a uma questão particular de pesquisa, que não privilegia a quantificação, mas trabalha com um universo significativo de signos, motivações, crenças, valores e atitudes, um universo de relações que não pode ser reduzido a indicadores numéricos (MINAYO, 2002).

Buscando esclarecer as dúvidas existentes sobre o uso das metodologias qualitativas, sua aplicação, seu rigor científico e como se desenvolve na prática, no momento da coleta dos dados e de sua análise, Lüdke e André (1986) apresentam cinco características básicas discutidas por Bogdan e Biklen (1982) e que, segundo elas, configuram esse tipo de estudo.

1 – A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; [...] 2 – Os dados coletados são predominantemente descritivos; [...] 3 - A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto; [...] 4 – O “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador; e [...] 5 – A análise dos dados tende a seguir um processo intuitivo (LÜDKE; ANDRE, 1986, p.11-13).

Assim, a pesquisa qualitativa se constitui de um conjunto de técnicas a serem seguidas para a reconstrução de uma determinada realidade que está sendo analisada, na qual o entorno social e político em que a pesquisa foi desenvolvida e a trajetória pessoal da pesquisadora, enquanto acadêmica e profissional, contribuem para o entendimento e a análise dos dados obtidos.

As técnicas para a coleta efetiva dos dados dependeram da natureza da pesquisa, dos objetivos propostos e das inquietações que a pesquisadora pretendeu compreender. Assim, conforme indica Triviños (2001), para decidir sobre a metodologia, formulação do problema, hipótese, objetivos e demais etapas do processo de pesquisa, é necessário delimitar aquilo que se pretende saber, depois conhecer, para que, num terceiro momento, se possa conservar, modificar ou transformar aspectos do que se está conhecendo.

O contexto em que os fatos acontecem interfere diretamente na pesquisa, tanto no relato que será feito pelos participantes, como na interpretação do pesquisador frente ao referencial teórico adotado (GATTI; ANDRÉ, 2010). As autoras, ao trabalhar o texto sobre pesquisa qualitativa, trazem a contribuição de dois pesquisadores, Wilhelm Dilthey e Max Weber, que afirmam ser o contexto onde ocorrem os fatos um elemento importante para dar significado aos relatos em uma pesquisa. Ambos argumentam que, “para compreender esses significados, é necessário colocá-los em um contexto” (GATTI; ANDRÉ, 2010, p.29). A confiabilidade da pesquisa depende do rigor e da responsabilidade do pesquisador na obtenção dos dados e no cuidado com as análises que irá desenvolver. Para tanto, o domínio do campo de estudo da pesquisa e a sua capacidade de interpretação fundada, aliada a sua capacidade de argumentação para sustentar as suas observações, são fatores indispensáveis para realizá-la.

Frente às leituras sobre as diversas metodologias que podem ser empregadas numa pesquisa, principalmente em se tratando de uma pesquisa nas ciências sociais, através da qual se quer avaliar mais os significados dos elementos do que a sua quantidade, a pesquisa qualitativa é aquela que abrange de forma mais completa e qualificada o trabalho sobre as políticas de formação continuada de professores para atuar na EaD. Especificamente no caso da UAB, nos cursos oferecidos pelo IFSul, Câmpus Pelotas, importa analisar qualitativamente as necessidades advindas dos

professores e o apoio oferecido pela instituição e pelos colegas, no processo colaborativo existente e na autonomia que lhes foi dada para que os sujeitos se apropriassem das metodologias específicas para atuarem neste processo.

3.2 Estudo de caso

Para definir a metodologia do estudo de caso, Triviños (2001) argumenta que ela ajuda o sujeito a fazer uma pesquisa em que ocorre um pequeno recorte e uma análise aprofundada desse objeto. Como etapas para levantamento dos dados empíricos, foram utilizadas as recomendadas para um estudo de caso (STAKE, 2007; LÜDKE; ANDRÉ, 1986), técnica que se preocupa tanto com a preparação do tema, a definição das perguntas que se pretende responder, a coleta dos dados em si, os cuidados na preparação das entrevistas e em como abordar os sujeitos participantes, como com a análise e interpretação do material colhido e a responsabilidade sobre a triangulação dos dados e, finalmente, a redação da tese que é o documento efetivo resultante do trabalho desenvolvido. A complexidade existente em cada etapa deste percurso é evidenciada por Stake (2007) e Lüdke e André (1986) e auxilia o pesquisador a manter o foco no tema e no rigor da pesquisa para subsidiar a escrita de suas análises. Na pesquisa, analisam-se quais políticas públicas de formação continuada de professores para atuarem na modalidade a distância por meio da UAB foram propostas, desde 2006 no país, e como o ciclo de políticas proposto por Stephen Ball e seus colaboradores pôde contribuir para qualificar a análise da construção dessas políticas no IFSul.

O estudo de caso pode ser utilizado para pesquisar um caso, bem como vários casos que se assemelham ou que acontecem em diversos lugares para proporcionar comparações entre eles. No estudo aqui proposto, foi pesquisado um caso: a formação continuada de professores para atuar na EaD/UAB no IFSul, que engloba inúmeras pessoas. Não teve como objetivo compará-la com o trabalho desenvolvido por outras instituições, mas situá-la no contexto em que ocorreu e ocorre, tanto no Estado brasileiro como dentro do IFSul.

Stake (2007) indica as diversas fases para que o estudo de caso tenha êxito, como a preocupação com a estrutura conceitual do estudo, a busca do conhecimento

do caso em si, do referencial teórico que o envolve e vai auxiliar na sua interpretação, a definição dos temas específicos a serem aprofundados, bem como a definição do foco específico a ser pesquisado. As formulações das perguntas a serem feitas aos sujeitos, tanto as gerais como as específicas, devem ser bem pensadas e cuidadosamente formuladas para que atinjam o objetivo buscado. A observação do campo pesquisado, a leitura dos documentos que fazem parte do contexto e a realização das entrevistas em um ambiente bem preparado são fatores que dão legitimidade e confiança à pesquisa e que são respeitados no decorrer do trabalho.

Dentro do estudo de caso, buscou-se constatar como foi construído o programa da UAB no IFSul e qual a forma de atuação dos professores que trabalham nesses cursos, procurando identificar o tipo de oferta de formações continuada proporcionadas pela instituição para o aprimoramento constante de suas práticas.

3.3 Revisão bibliográfica

Segundo Macedo (1994), o conceito restrito de revisão bibliográfica é definido pela busca de informações bibliográficas, seleção de documentos que se relacionam com o problema da pesquisa e o fichamento através dos referenciais para uso posterior.

Na revisão bibliográfica, procurou-se identificar o conhecimento científico acumulado sobre as políticas públicas de formação continuada de professores, sua relação com a sociedade da informação e da comunicação e os desafios da profissão do professor nesse contexto. Assim, foram lidos e efetuados os fichamentos de artigos e livros que trabalham as temáticas das políticas públicas, da formação continuada de professores, da Educação a Distância e da Universidade Aberta do Brasil. Também foram buscadas dissertações e teses sobre o assunto no banco de dados da CAPES e no site do Scielo. Esse material foi apresentado no capítulo 2.

O conhecimento da(s) realidade(s) existente(s) em cada área ou relacionado a um problema provoca uma reflexão crítica sobre tal e isso somente é possível pelo conhecimento acumulado advindo de pesquisa do tipo bibliográfica (LIMA; MIOTO, 2007).

3.4 Pesquisa documental

A pesquisa documental, segundo Gil (2010), apresenta uma gama de semelhança com a bibliográfica, principalmente por tratarem de materiais já existentes, mas tendo sua principal diferença na natureza das suas fontes, pois a bibliográfica fundamenta-se em material elaborado por autores com intuito de um público específico e a documental vale-se de documentos elaborados para diversos fins.

A pesquisa documental buscou nos diversos documentos legais, material que oportunizasse ou não procedimentos para construção de políticas públicas de atuação de professores na modalidade de ensino a distância, através da UAB e da efetiva apropriação pela sociedade dos objetivos propostos pela legislação. Esta etapa buscou os documentos legais que criaram a UAB no Brasil, tais como leis, decretos, portarias, pareceres e demais documentos que envolveram o projeto de construção dos cursos oferecidos pelo IFSul através da UAB e sua oferta à sociedade. Outros documentos que embasaram a revisão documental deste processo foram os projetos pedagógicos dos cursos, as portarias de criação de cursos, atas do Conselho Superior e atas de reuniões, acordos assinados entre os entes envolvidos no processo, documentos de criação dos órgãos gestores da EaD no IFSul e outros documentos que englobam o tema.

Identificaram-se, nesses documentos, os fatos registrados formalmente na construção desta política pública: a UAB no IFSul. Neste método, buscam-se elementos que possibilitem uma melhor compreensão do contexto no qual o fato em si ocorreu. Segundo Minayo (2008), a metodologia de pesquisa inclui as concepções teóricas de abordagem e as técnicas que possibilitam a sua compreensão, fundamento esse que se aplica também na busca de informações em documentos, tanto aqueles registrados em meio físico quanto aqueles constantes em documentos eletrônicos.

3.5 Campo da Pesquisa

O campo de pesquisa engloba os profissionais que trabalham nos três cursos oferecidos pela UAB no IFSul, ou seja, o Curso Superior de Tecnologia em Sistemas

para Internet, o Curso de Especialização em Mídias na Educação e o Curso de Especialização em Espaços e Possibilidades para Educação Continuada nos diversos polos em que eles são oferecidos conforme pode-se ver no mapa de atuação da EaD no IFSul.

Figura 1 – Mapa de atuação do IFSul – Polos de EaD



Fonte: Adaptado da página do IFSul⁶

Verifica-se, na figura 1, que os polos de atuação do IFSul na oferta de cursos a distância englobando o trabalho da UAB, do Sistema da Rede e-Tec Brasil⁷ e dos cursos do Profuncionário⁸, são distribuídos por quase todo o Estado do Rio Grande do Sul em um total de 43 Municípios.

⁶ Disponível em: <http://www.ifsul.edu.br/component/content/article/16-sobre/96-polos-do-ifsul?Itemid=96>

⁷O sistema Rede e-Tec Brasil visa à oferta de educação profissional e tecnológica a distância e tem o propósito de ampliar e democratizar o acesso a cursos técnicos de nível médio públicos e gratuitos, em regime de colaboração entre União, estados, Distrito Federal e municípios.

⁸O Profuncionário é um programa que visa a formação dos funcionários de escola, em efetivo exercício, em habilitação compatível com a atividade que exerce na escola. Mais informações em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12365>

Os sujeitos da pesquisa foram divididos em dois grupos. O primeiro, em que explora-se as concepções e percepções da parte gestora do IFSul, é composto por coordenadores dos cursos oferecidos através da UAB, coordenadores da Coordenadoria de EaD do Câmpus Pelotas e o chefe do departamento de EaD do IFSul, sujeitos que trabalham diretamente ligados à UAB e na organização e controle da oferta das turmas, seleção de professores e de tutores e de outras atividades administrativas referentes aos cursos ofertados. O segundo grupo é composto por professores conteudistas, professores formadores, tutores presenciais e tutores a distância com o objetivo de conhecer e compreender sua experiência na atuação no programa da UAB ofertado no IFSul. Em ambos os grupos leva-se em consideração os fatos narrados e as informações obtidas respeitando-se os inúmeros contextos em que se desenvolveram suas atuações, sejam eles temporais, históricos, políticos, econômicos, culturais, sociais ou pessoais.

Para integrar o primeiro grupo, foram convidados a participar todos os envolvidos na gestão da EaD no IFSul, ou seja, os coordenadores da UAB no IFSul, os coordenadores dos cursos e o chefe do departamento de EaD⁹. Para selecionar os integrantes do segundo grupo, fez-se primeiramente um levantamento junto aos coordenadores da UAB no IFSul para obter os nomes e os endereços eletrônicos de todos os envolvidos no processo, tanto professores conteudistas e formadores, como tutores. A partir daí foi enviado um questionário online para cada um deles.

O questionário exploratório continha perguntas relativas à formação dos sujeitos tanto em nível de graduação quanto de pós-graduação, além de indagar sobre capacitações realizadas e modalidade (presencial ou a distância), suas atuações dentro do grupo de atores da EaD/UAB/IFSul e, ainda, a identificação dos saberes necessários para atuar nos diversos papéis que fazem parte desse trabalho.

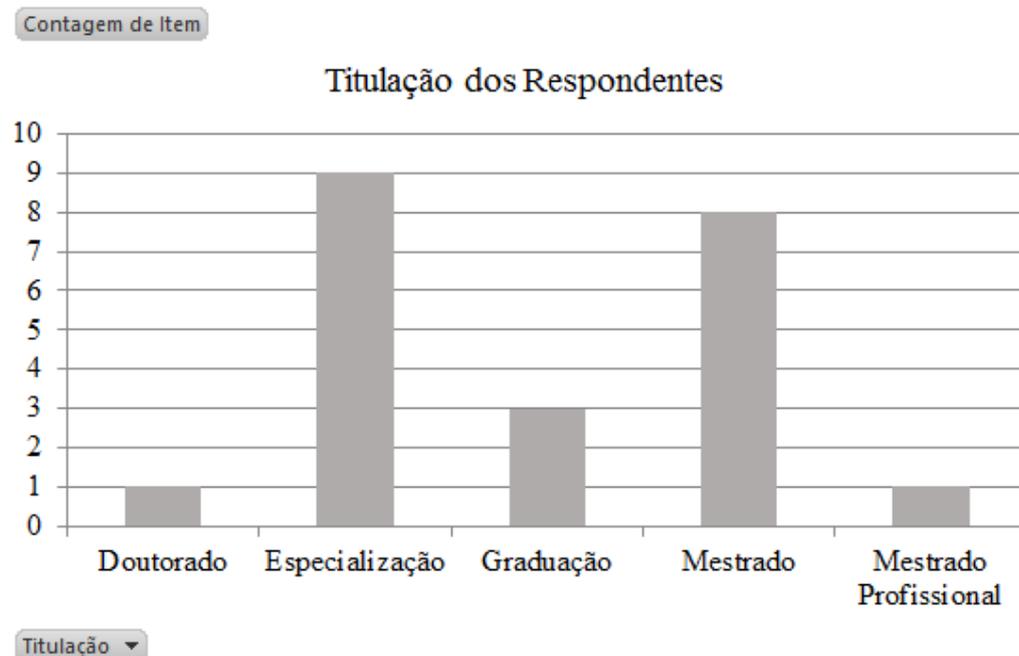
Daqueles que responderam ao questionário, selecionaram-se dois professores conteudistas, dois formadores, dois tutores presenciais e dois tutores a distância para realizar a entrevista. Somente dois professores conteudista e dois professores formadores responderam ao questionário online e foram eles que concederam as

⁹ O Departamento de EaD criado em 2009 foi extinto em 2014 quando da construção do novo Regimento Geral do IFSul.

entrevistas dessas duas especificidades, três homens e uma mulher. Quatro tutores presenciais responderam ao questionário, mas somente dois destes conseguiram vir a Pelotas e assim foram estes os entrevistados desta especificidade, sendo um homem e uma mulher. Onze tutores a distância responderam ao questionário e desses foram escolhidos os dois primeiros que se disponibilizaram em conceder a entrevista, um homem e uma mulher.

A Figura 2 mostra a titulação dos 22 respondentes ao questionário exploratório do qual foram retirados os 02 docentes conteudistas, 02 docentes formadores, 02 docentes tutores presenciais e os 02 docentes tutores a distância.

Figura 2– Titulação dos respondentes do questionário online.

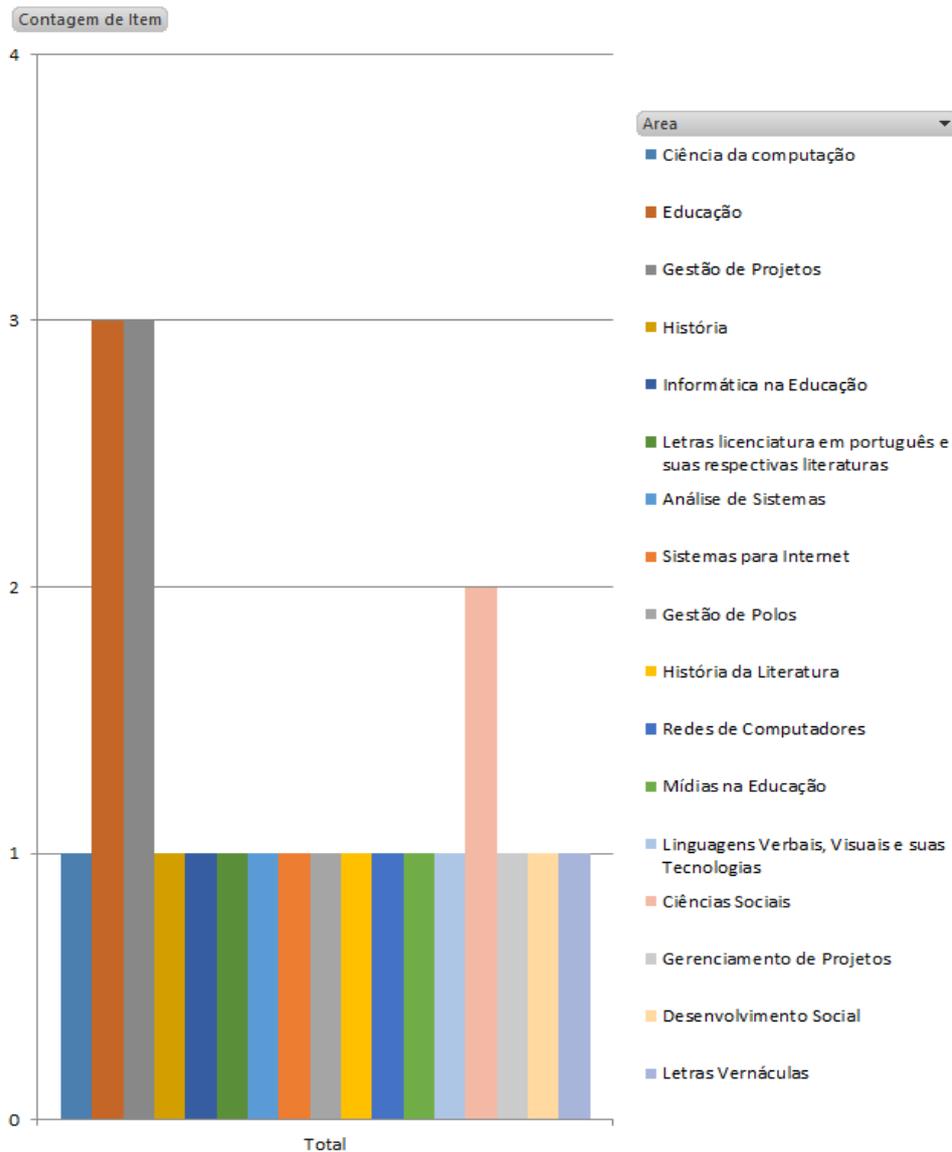


Fonte: Formatado pela autora

A titulação dos respondentes do questionário online que trabalham na EaD/UAB/IFSul é preponderantemente especialistas e mestres. Ainda existe um doutor no grupo e três graduados. A existência de professores com nível acima da graduação se deve, especialmente, ao fato de que a oferta de dois entre os três cursos deste projeto no IFSul seja no âmbito da especialização, elevando a titulação dos atores que ali trabalham.

A Figura 3 apresenta as formações dos 22 sujeitos que responderam a pesquisa online.

Figura 3– Formação dos sujeitos respondentes do questionário.



Fonte: elaborada pela autora.

A diversidade dos cursos de formação dos sujeitos se dá pelo fato de que, além de abranger aos três cursos distintos que o IFSul oferece, 15 dos 22 sujeitos são tutores, que não necessariamente precisam ter a formação específica na área do curso.

Dentre os gestores (primeiro grupo), foram entrevistados o chefe do departamento de educação a distância do IFSul¹⁰, dois coordenadores da UAB no

¹⁰ Este Departamento foi extinto durante a pesquisa, mas mesmo assim entrevistei a pessoa que ocupou o cargo durante a sua existência.

IFSul, cinco coordenadores de cursos oferecidos pela UAB no IFSul e dois coordenadores da Coordenadoria de Educação a Distância CEAD do IFSul. O primeiro coordenador da CEAD/IFSul era um dos sujeitos a ser entrevistado, mas estava com problemas de saúde e não pôde conceder a entrevista.

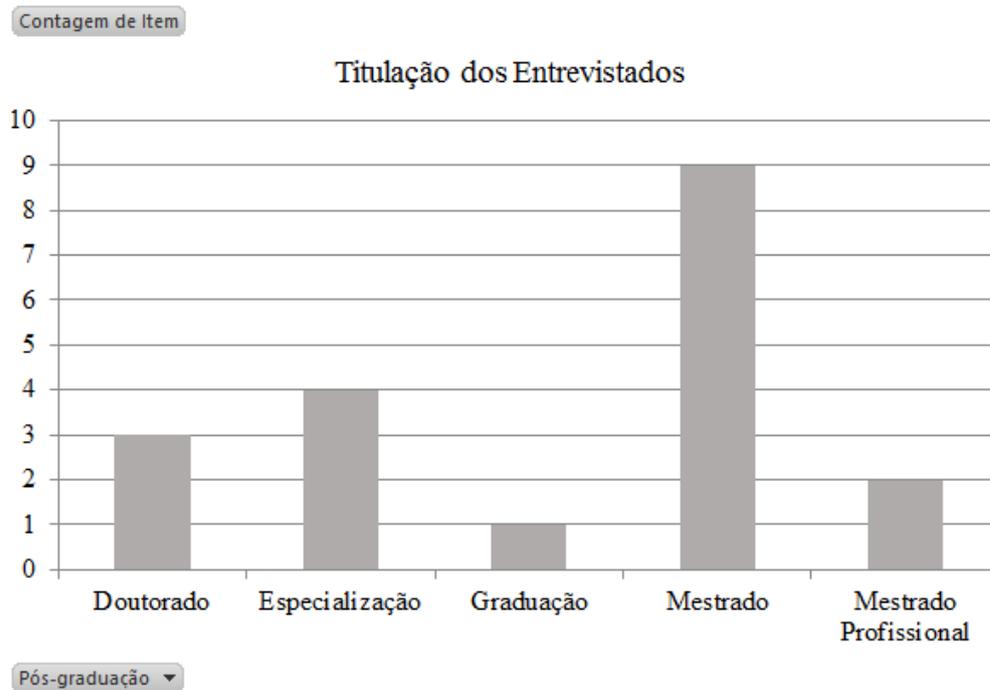
Entrevistou-se ainda o coordenador de produção do material didático, pois os demais entrevistados sempre relacionavam o seu trabalho a esta função, motivo pelo qual chegou-se à conclusão de que também seria importante trazer a sua versão do trabalho realizado e ainda porque este profissional tinha sido conteudista e formador de um dos cursos oferecidos, o que contribuiu ainda mais para a pesquisa.

O grupo falou sobre o processo de construção da UAB no IFSul e o seu posicionamento quanto ao trabalho dos atores envolvidos nos cursos oferecidos pela UAB, tais como: formações necessárias, dificuldades encontradas, experiências vividas, formas que foram utilizadas para construir o processo de ensino e aprendizagem, saberes que foram importantes, participações permitidas, colaborações e autonomias identificadas, formações continuadas oferecidas frente às necessidades e outros temas que surgiram durante a pesquisa. Assim, chegou-se a um universo de 19 sujeitos entrevistados.

Desses dezenove sujeitos, sete são mulheres e doze são homens. A desigualdade de gênero se deu em função dos cargos de coordenação terem sido mais ocupados pelo público masculino. A maioria reside em Pelotas, sendo três apenas de outras cidades. Quanto ao tempo de trabalho, foram entrevistados sujeitos que trabalharam nas primeiras turmas dos três cursos e, também, outros das últimas turmas, o que formou uma distribuição ao longo do período de oferta dos cursos. Essa dinâmica permitiu a visualização de percepções e realidades diferentes de como a CAPES proveu os financiamentos, o suporte de execução dos cursos no início da UAB e de como está sendo este suporte nos dias atuais.

A Figura 4, a seguir, mostra a Titulação dos 19 sujeitos que foram objeto desta pesquisa no seu aprofundamento quando da realização das entrevistas.

Figura 4 – Titulação dos sujeitos entrevistados.

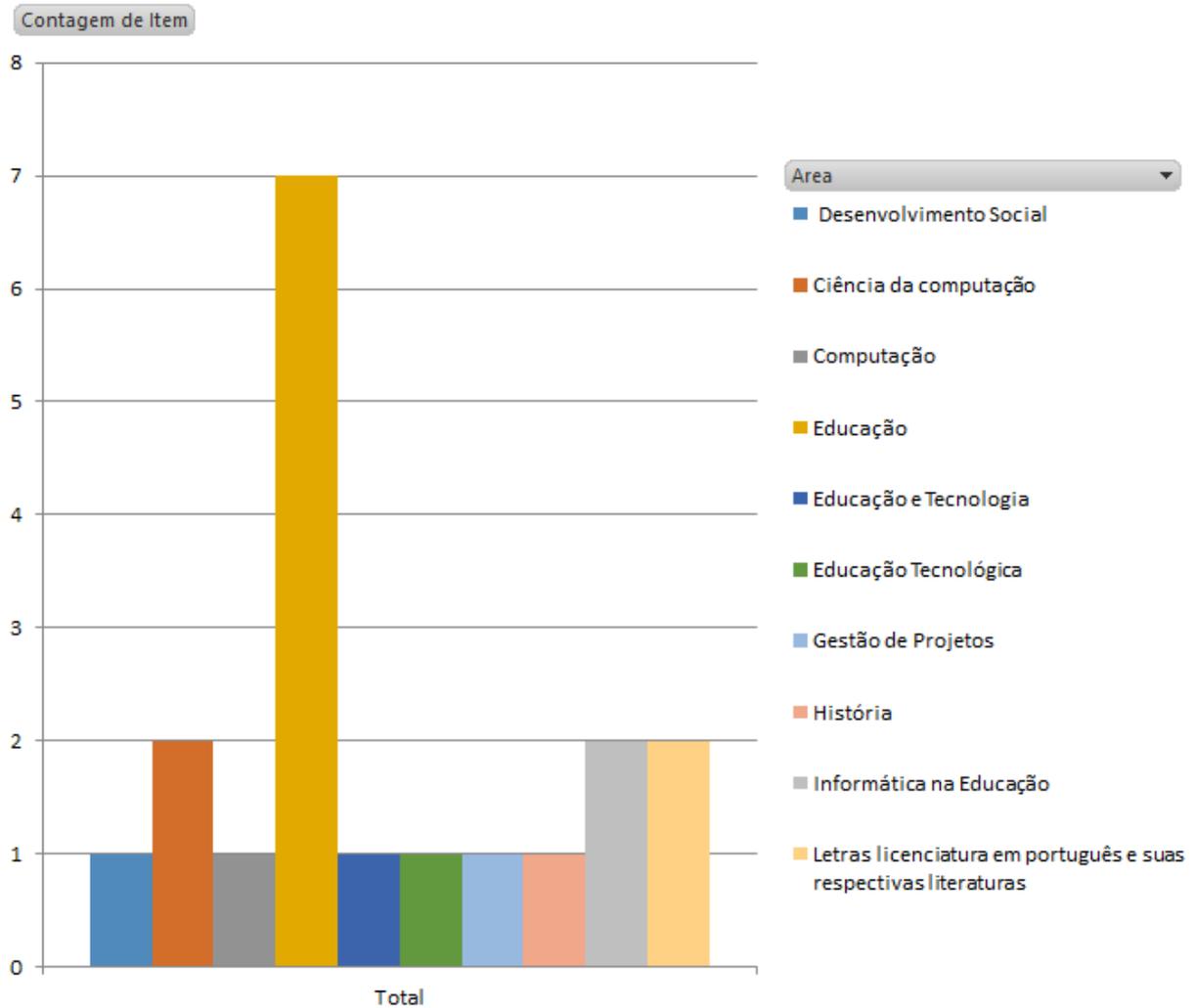


Fonte: Elaborada pela autora

A Figura 4 registra a titulação dos sujeitos que foram entrevistados e permite perceber que os níveis de formação são mais elevados nesse grupo do que dos respondentes apenas ao questionário, visto que aqui se encontram, acrescidos os gestores, ou seja, coordenadores da CEAD, coordenadores dos cursos e o chefe do departamento do grupo formado de professor tutor a distância, professor tutor presencial, professor conteudista, professor formador. Salienta-se que oito desses sujeitos são os mesmos que responderam os questionários e 11 são gestores, portanto o que difere são os atores que compõem o grupo de gestores.

Como esta pesquisa se deteve mais especificamente nos dados e falas dos sujeitos das entrevistas, considera-se importante esclarecer quais as suas áreas de atuação com relação às áreas gerais da formação. Vemos isso na Figura 5 a seguir.

Figura 5– Formação dos sujeitos entrevistados na pesquisa.



Fonte: Elaborada pela autora.

As áreas de formação demonstram que a maioria dos atores tem sua formação na área da educação, o que reflete a preocupação e o comprometimento daqueles que se aprofundam nos estudos e leituras sobre a educação, com a formação da sociedade, apoiando esta forma de oferta de cursos que vai além dos muros da Instituição, chegando aos lugares distantes dos grandes centros como se pode ver no mapa de atuação do IFSul na oferta de cursos na modalidade a distância.

Para identificar os sujeitos da pesquisa dividiu-se o grupo em Docente, Gestor e Gestor_Docente, acrescido de um número e uma letra. Os números correspondem a identificação do sujeito em ordem de sequência dos mesmos. Aos Gestores que não tiveram outra função dentre as múltiplas funções (conteudista, formador ou tutor) foi atribuído somente o termo Gestor seguido de um número sequencial, pois ao

identificar se ele era coordenador de algum curso ou chefe de departamento ou da própria Cead, sua identidade seria exposta, visto que o número de pessoas nestas funções praticamente se igualaria ao número de sujeitos entrevistados. As letras correspondem a: F – Formador; C – Conteudista; T – Tutor. Quando se tem mais de uma letra, é porque o sujeito desempenhou mais de uma função dentro do processo.

3.6 Instrumentos para Coleta dos Dados

Os instrumentos de coleta de dados empíricos foram o questionário, a observação direta do grupo estudado e a entrevista semiestruturada.

No questionário, anexo 2 deste trabalho, constaram perguntas que permitiram ao sujeito escrever sobre sua trajetória de formação acadêmica e experiências profissionais ligadas ao estudo e ensino ligado a EaD. Através dele, puderam se manifestar quanto a sua disponibilidade para participar da próxima fase da pesquisa concedendo a entrevista semiestruturada.

Ao realizar a entrevista, percebeu-se que os sujeitos, na verdade, desempenham ou desempenharam mais de um papel, pois foram conteudistas e formadores e outros formadores e tutores e, mesmo entre os coordenadores, temos pessoas que foram e/ou são conteudistas e formadores.

As entrevistas semiestruturadas, apêndice 4 deste trabalho, continham temas que davam vazão ao entendimento do processo de construção do programa da UAB no IFSul, da forma de trabalho colaborativo dos atores envolvidos, da autonomia identificada para sua recontextualização no contexto da prática dentro do IFSul, da identificação dos saberes e conhecimentos que foram necessários para os atores envolvidos no processo desempenharem suas funções e de como foi oferecida ou não a formação continuada necessária identificada pelo grupo para trabalhar neste cursos oferecidos através da UAB pelo IFSul.

As observações foram realizadas a partir das percepções da pesquisadora quanto a aspectos considerados significativos no dia a dia do desenvolvimento das aulas nos cursos ofertados através da UAB no IFSul e foram importantes para construir o contexto em que ocorre o processo de gestão, de planejamento, de ensino e de aprendizagem. Essas observações ocorreram nos locais onde são construídos

os materiais utilizados no processo pela equipe multidisciplinar e nos ambientes de comunicação online. Esse conhecimento auxiliou na análise e interpretação do material colhido durante as entrevistas, no entendimento de termos usados ou em situações corriqueiras, bem como, no acompanhamento do trabalho dos gestores na organização e sistematização das atividades que englobam tanto a preparação como a efetiva interação entre gestores, professores, tutores e alunos.

Para embasar a utilização de entrevistas, também se considerou o que dizem os autores do livro *Métodos de Pesquisa nas Relações Sociais*.

A qualidade da entrevista depende, primeiramente, de um planejamento adequado. [...] a arte do entrevistador consiste em criar uma situação onde as respostas do informante sejam fidedignas e válidas. A situação ideal usualmente procurada, é aquela permissiva, onde os informantes são encorajados a emitirem opiniões francas, a não temerem que suas atitudes sejam levadas a outras pessoas, e na qual o entrevistador não usa de expressões de surpresa ou julgamento de valor. (SELLTIZ; WRIGHTSMAN; COOK, 1987, p. 34).

A entrevista realizada com os sujeitos foi do tipo semiestruturada, partindo da busca de respostas às questões envolvidas no objetivo da pesquisa. As entrevistas foram gravadas em áudio e transcritas. Ao todo, somaram-se 12 horas e 48 minutos de áudio e 225 de laudas de transcrição. A média das entrevistas foi de 35 minutos. Os extremos foram duas entrevistas com mais de uma hora e duas com 17 minutos. As demais se mantiveram entre 22 e 45 minutos.

3.7 Análise dos Dados

A ferramenta *WordSmith* utilizada na análise possui três recursos que auxiliam a manipulação de uma base de textos. O primeiro (*WordList*) gera uma lista de palavras pela contagem da sua ocorrência num conjunto de textos base; o segundo (*Keywords*), é gerador de palavras chaves, o qual indica palavras que se destacam em relação a um determinado *corpus* de referência; já o terceiro (*Concord*), permite localizar parágrafos que apresentam determinada palavra de busca, indicando o arquivo de onde são extraídos. Permite rapidamente retornar ao arquivo fonte para, por exemplo, analisar o contexto. A forma como se utiliza e as possibilidades que ele oferece para a análise de dados pode ser melhor entendida na tese de Araújo (2013).

Partindo-se desses recursos, foi submetido o conjunto de textos das entrevistas na opção *wordList* para a geração da lista de palavras para contagem de

vezes que elas tinham sido ditas pelos sujeitos da pesquisa com o objetivo de verificar, primeiramente, as palavras que mais foram ditas durante as entrevistas. Na sequência esses textos foram submetidos ao segundo recurso, *Keywords*, que fez a identificação das palavras chaves que puderam ser relacionadas com os objetivos da pesquisa no que se refere a políticas de formação continuada de professores para atuar na educação a distância. A partir daí o software auxiliou muito na opção *concord* para buscar dentro de cada texto onde estava aquela palavra chave que se tornou categoria e extrair deles os contextos relevantes das entrevistas com relação às respostas dos sujeitos aos objetivos e inquietações da pesquisa.

Os termos utilizados convergiram para as três categorias iniciais, a saber: autonomia, colaboração/cooperação e políticas de formação continuada. O termo relevante¹¹ que não se relacionava com as categorias iniciais da pesquisa e que foi identificado pelo software, foi a palavra saberes, que por sua vez se apontava nos textos nas entrevistas para os saberes dos profissionais que atuavam na EaD e, portanto, se tornou uma nova categoria. Após serem identificados estes termos e definidas as categorias, o software facilitou a identificação dos sujeitos que pronunciaram essas palavras e direcionava rapidamente para o local do texto onde elas se encontravam, facilitando assim reunir dos diversos textos as partes relacionadas com cada categoria para que fosse utilizada na análise.

Assim que, nessa pesquisa, o software serviu mais para desorganizar os dados levantados para depois serem reorganizados do que propriamente o contrário. O software foi utilizado como um suporte - e não como um fim em si mesmo – sendo muito útil, pois é de fácil manuseio e apresenta clareza nos resultados obtidos: a desorganização e reorganização depende do conhecimento prévio do pesquisador que advém do referencial teórico, da metodologia e dos objetivos do trabalho em questão.

Na análise das informações obtidas com as entrevistas e observações, utilizou-se a análise textual discursiva que, segundo Moraes e Galiazzi (2007), são metodologias que auxiliam na produção de novas compreensões de fenômenos de

¹¹ Os demais termos identificados pelo software foram pronomes, conjunções e verbos corriqueiros e que nos contextos não se relacionavam significativamente com os objetivos da pesquisa.

discursos buscando significados nos dados obtidos, ligando-os com o momento histórico, político e social, momento este em que a história de vida e a formação do pesquisador são fatores importantes na busca pelos significados nas falas e narrações dos sujeitos que fazem parte da pesquisa. Na mesma direção, Gatti (2005) afirma que “a capacidade de elaboração de um processo de busca de significados nos dados obtidos está vinculada à formação do pesquisador, a seu estofo teórico e a sua criatividade” (GATTI, 2005, p.46) e com Moraes e Galiuzzi (2007, p.13) que dizem que “todo texto possibilita uma multiplicidade de leituras, leituras essas relacionadas com as intenções dos autores, com os referenciais teóricos dos leitores e com os campos semânticos em que se inserem”.

A “tese” que resultou do material empírico colhido está relacionada à vida, à história e ao referencial teórico da pesquisadora. O mesmo material em outras mãos pode ter outras interpretações, significados e ênfases nos resultados e assim o será com as diversas mãos pelas quais ele poderia passar. Assim também acontece com os leitores que dela fizerem uso. A leitura se dará por pessoas, momentos e contextos distintos, portanto com várias interpretações do mesmo texto da tese, não podendo a autora garantir o entendimento específico que tentou causar às diversas pessoas que dela se apropriarem.

Portanto, o objetivo foi responder às questões iniciais, respeitando os objetivos propostos, chegando à construção de uma tese que não pretende restringir a análise a verdades absolutas, mas apresenta interpretações e resultados frente aos fatos pesquisados baseados em um conjunto de concepções teóricas que compõem sua vida.

Partindo das categorias “autonomia”, “cooperação” e “formação continuada”, fez-se a transcrição das entrevistas e procurou-se a definição das demais categorias, utilizando como apoio o software word Smith, que possibilita facilmente a identificação de palavras-chave, frequência de menção e organização dos elementos mais evidenciados, para que fosse possível encontrar novas categorias de análise além daquelas já buscadas inicialmente e que se relacionam com o objetivo da pesquisa.

No entanto, as palavras passíveis de serem categorias se assemelharam àquelas já existentes e, portanto, se agregaram às categorias já existentes. Somente a categoria “saberes” foi acrescida às demais, a categoria “cooperação” foi tratada

como “cooperação/colaboração” e a troca de “formação continuada” para “políticas de formação continuada de professores”.

Para os autores Jovchelovitch e Bauer (2004), “[...] a narrativa não é apenas uma listagem de acontecimentos, mas uma tentativa de ligá-los, tanto no tempo, como no sentido” (p. 92). Assim, busca-se organizar as informações coletadas num contexto onde o momento em que ocorreu será amparado pelo significado que foi atribuído ao fato.

As categorias que se encontrou, inicialmente, foram “autonomia”, “cooperação”, e “políticas de formação continuada”. Muitas outras palavras foram repetidamente proferidas pelos sujeitos, mas poucas podem ser atribuídas a uma categoria que esteja relacionada com a pesquisa e que mereça uma análise que colabore no entendimento quanto à construção da EaD/UAB dentro do IFSul visto que se tratavam de pronomes (eu, tu, nós, eles), adjetivos (muito, pouco, acho), verbos (fazer, tem, é, fazia, fui, vou, acho), conjunções (mas, porque, aí, isso, que, assim, realmente) e outras que se dirigiam aos cursos (curso, distância, presencial, gente, professores, tutores, formador, educação, material, aluno, câmpus, pólos, coisa).

Pode-se dizer que aquelas palavras ou termos relevantes surgidos podem ser agregados às categorias já previstas, como é o caso de “educação, tecnologias, formação, capacitação, processo”. Essas palavras estão diretamente ligadas à categoria de “políticas de formação continuada”. Já as palavras “equipe, gente, reuniões, experiência, ajuda e colaboração”, estão sintetizadas na categoria “cooperação”. Outras palavras que se salientaram em número de vezes que foram proferidas, como “momento, instituição, dificuldades, trabalho” quando vista no contexto em que foram ditas, percebe-se que são inerentes ao processo e não foram enquadradas como categorias.

Acrescentou-se à categoria “formação continuada” as palavras “políticas de” e “Professores”, porque no decorrer da coleta de dados e da análise, buscou-se responder a existência ou não de políticas de formação continuada de professores e mesmo que os sujeitos, ao responderem as perguntas, não tenham proferido a palavra “políticas”, eles descreviam ações de políticas existentes ou necessárias para a formação continuada de professores para trabalhar na EaD/UAB/IFSul e assim a categoria ficou sendo “Políticas de Formação Continuada de Professores”.

Também foi acrescida às categorias inicialmente propostas a categoria “saberes”, não por ela surgir da análise realizada pelo software utilizado, mas porque faz parte do objetivo que busca conhecer o trabalho dos atores na construção da EaD/UAB no IFSul quando se propõe conhecer quais são os saberes e conhecimentos específicos necessários ou buscados durante o trabalho desenvolvido por estes atores no contexto da prática e que foi descrito e salientado por todos os respondentes utilizando palavras diversas como descrito na análise no capítulo 9.

O software não registrou a categoria “saberes” porque ele não consegue abranger a toda uma gama de questionamentos que o pesquisador quer realizar, se limitando a analisar os resultados em termos de palavras, que por vezes, deixam de lado fatos relevantes a serem analisados.

Interessante salientar que o termo “cooperação” não apareceu nenhuma vez, nem por isso deixa de ser uma categoria válida visto que termos semelhantes (equipe, ajuda, colaboração) o fazem continuar como uma categoria importante na análise.

Entende-se por cooperação a colaboração dos atores no momento do trabalho efetivo, sejam os professores, sejam os coordenadores bem como os estudantes. Grischke (2013) apresenta uma discussão bem significativa sobre o uso dos termos cooperação e colaboração, quando indica os autores que veem como os dois termos tendo o mesmo significado e outros onde eles apresentam significados distintos, principalmente quando tratam do termo em relação às diversas atividades às quais podem estar se referindo (ambiente de trabalho, cooperativas).

Para a categorização nesta pesquisa se adequam os dois termos quando se referem ao “sentido da organização do trabalho, colaboração ou cooperação indicam a ação coletiva de indivíduos no sentido de partilhar, de forma espontânea ou planejada, o trabalho necessário à vida social” (Grischke, 2013, p.177). Assim adotaremos a categoria “cooperação/colaboração” por identificar-se que nas falas se dirigiram ao significado que os deixa semelhantes um do outro.

Após a análise realizada pelo software, procedeu-se a um estudo intenso do que foi evidenciado, visto que muitos sentidos e significados não podem ser captados por um programa e, assim, foi possível eleger com mais convicção e rigor as categorias e códigos que foram evidenciados pelo software, que comprovou as categorias já estipuladas para fazerem parte do grupo que foi objeto da análise e para

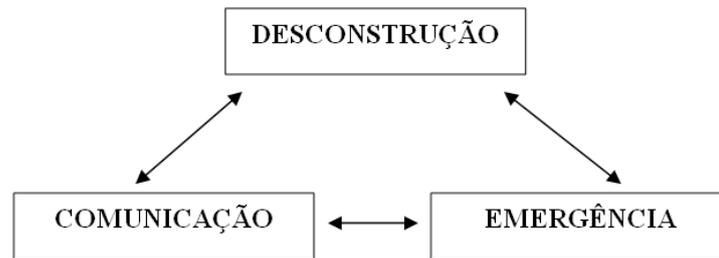
além dele. As entrevistas foram realizadas pessoalmente pela pesquisadora, conforme recomenda Triviños (2001), para esse tipo de pesquisa, bem como os registros das observações e notas que foram julgadas importantes, pois este foi um ponto fundamental para que os elementos não ditos, mas demonstrados durante cada momento, fossem percebidos e utilizados durante a análise.

Durante o processo de transcrição, leitura, surgimento de categorias e organização do trabalho, acontece a desconstrução dos textos base existentes para a construção de novos textos. Neste momento, segundo Moraes e Galizzi (2007) é que o pesquisador desmonta os textos transcritos buscando os detalhes neles existentes e divide os conteúdos, resultando as unidades de análise, as unidades de significado ou de sentido. A desorganização e desconstrução se fazem necessárias para que a ordem estabelecida no primeiro momento seja desestabilizada e, assim, na desorganização do conhecimento existente, possa ir além dele, além da leitura superficial e construir novas teorias, novos sentidos, novas categorias conceituais (LÜDKE; ANDRÈ, 1986; MORAES; GALIAZZI, 2007).

Concorda-se com o que sugerem Moraes e Galiazzi (2007) ao afirmarem que se comece a estabelecer as relações entre os fatos, sujeitos e narrações, dividindo o material em seus elementos componentes, originando as categorias sem perder de vista a relação desses elementos com o todo. Essas categorias puderam confirmar ou não aquelas que tinham sido pensadas no momento da organização da pesquisa frente ao material teórico trabalhado e originaram outras através dos métodos indutivo e intuitivo. A pesquisadora precisou estar atenta às perspectivas dos participantes deixando os fenômenos se manifestarem, sem impor-lhes direcionamentos. Para tanto, a produção textual deverá combinar a descrição e a interpretação realizada frente ao referencial teórico escolhido com o intuito de ampliar a compreensão dos fenômenos investigados, emergindo assim novas compreensões.

Esse processo pode ser entendido como um ciclo, representado pela figura 6.

Figura 6 – Ciclo da análise textual discursiva



Fonte: adaptado de Moraes e Galiazzi (2007, p.41)

Este ciclo contém a desconstrução do material, em que a desordem e o caos dão vazão à emergência de novas maneiras de se entender os fenômenos investigados, possibilitando o surgimento da comunicação nas novas compreensões atingidas.

Assim, a pesquisa partiu do embasamento teórico, do conhecimento da legislação pertinente à EaD, à UAB e às políticas de formação continuada de professores para atuar neste âmbito, da coleta dos dados empíricos, da análise do material baseado no ciclo de políticas, da construção das análises e apresentação da tese.

O Software utilizado possibilitou uma desconstrução dos textos quando solicitado a fazer uma comparação de termos utilizados pelos sujeitos e, a partir daí, originar termos a serem avaliados e assim reorganizar as falas que se fizeram presentes com mais intensidade ou não referente aos questionamentos que essa pesquisa buscou identificar.

Desse modo, a análise será composta de quatro categorias: Autonomia, Cooperação/Colaboração, Políticas de Formação Continuada de Professores e Saberes.

4 COMPREENSÃO DE POLÍTICA PÚBLICA A PARTIR DO CICLO DE POLÍTICAS DE STEPHEN BALL

Para embasar a análise da política pública de formação continuada de professores para atuar na EaD/UAB/IFSul, foi necessária a apropriação de um aporte teórico-metodológico. Desse modo, foi fundamental conhecer, debater, discutir e aprofundar a leitura sobre o aporte teórico-metodológico desenvolvido por Stephen Ball e seus colaboradores para a análise de políticas, nas quais os diversos contextos são levados em consideração, desde a macropolítica (pensada e traduzida em textos) até a micropolítica (prática, verificação dos seus efeitos e resultados). Além disso, como afirmou Ball na entrevista concedida a Mainardes e Marcondes (2009), esta é uma maneira de pesquisar e teorizar as políticas, entendida como a abordagem teórico-metodológica indicada para realizar este trabalho, até porque, como nos afirma Mainardes (2006), no contexto brasileiro, este tipo de pesquisa é relativamente novo e, assim, sem muitos referenciais analíticos consistentes para subsidiá-la.

4.1 Compendendo a política

Para começar a compreender o que acontece com uma política pública, é preciso, primeiramente, entender o que é política. O próprio Ball (1994) confessa suas incertezas sobre o significado de política, mas faz algumas considerações importantes. O autor se refere à política no sentido de programa de ação, orientação política, e afirma que as políticas não são coisas, mas processos e consequências e, nesses processos, é necessário articular o macro com o micro. Assim, ele trabalha seus conceitos em torno de duas conceitualizações de políticas: a política como texto e a política como discurso, destacando que a política não é nem uma e nem outra, mas ambas: elas são 'implícitas uma na outra' (BALL, 1994, MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011).

Ao abordar o ciclo de políticas de Ball, Mainardes (2006) afirma que ambos, política como texto e política como discurso, são processos complexos porque os textos não são somente o que eles parecem ser em sua superfície, existindo vozes implícitas, visto que entre os acordos, negociações e influências na sua formulação somente algumas foram reconhecidas como legítimas e ficaram registradas. Com

relação à política como discurso, enfatiza os limites impostos pelo próprio discurso. “Os discursos são sobre o que pode ser dito, pensado, quem pode falar, quando e com que autoridade” (BALL, 1994, p. 21). Eles abrangem o significado e o uso de sentenças e palavras. Assim, as palavras são ordenadas e combinadas de modos particulares e outras combinações são substituídas ou excluídas.

Portanto, as políticas públicas e a legislação educacional possuem sentidos explícitos e implícitos. Identificá-los é uma tarefa bastante difícil, porém necessária a todo gestor e profissional da educação para melhor compreendê-las, traduzi-las, convertê-las, transformá-las e aplicá-las no seu contexto da prática.

A questão aqui posta é a de saber se o sentido de uma política pública é necessariamente explicitado pelos tomadores de decisão governamentais ou se outros atores intervêm na sua determinação. Tal questão se coloca antes de tudo em virtude da distância inevitável entre os objetivos de uma política tais quais são definidos pelos tomadores de decisão e os resultados constatados no momento da implementação (MULLER; SUREL, 2004, p.24).

Em outras palavras, os autores sinalizam a existência de espaços de movimentações, adequações e interferências por parte de diferentes atores. Se isso é possível, como se podem identificá-los e usá-los a favor de uma determinada instituição educacional e/ou de uma determinada sociedade a ser atendida? É preciso ter consciência de que

[...] os atores são evidentemente incapazes de prever todas as consequências de sua ação; de outro lado, o sentido de uma ação se modifica na medida de sua implementação, e os atores modificam de modo retrospectivo os seus fins em função dos resultados da própria ação que estão em condições de observar e avaliar (MULLER; SUREL, 2004, p.24).

Esses autores trazem conceitos importantes com relação a políticas públicas, mas, conforme Ball, na entrevista dada a Mainardes e Marcondes (2009) e no texto de Shiroma, Campos e Garcia (2005), as políticas não são simplesmente implementadas, mas existe um processo de movimento em direção à prática e neste caminho complexo existe uma alteração das modalidades: “A modalidade primária é textual, pois as políticas são escritas, enquanto que a prática é ação, inclui o fazer coisas” (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p.305). Ou seja, “os textos de políticas não são simplesmente recebidos e implementados, mas, ao contrário, dentro da arena da prática estão sujeitos à interpretação e recriação” (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p.433)

Partindo desses princípios e orientações teóricas existentes no contexto das políticas públicas, como obter uma visão do discurso que está sendo pronunciado?

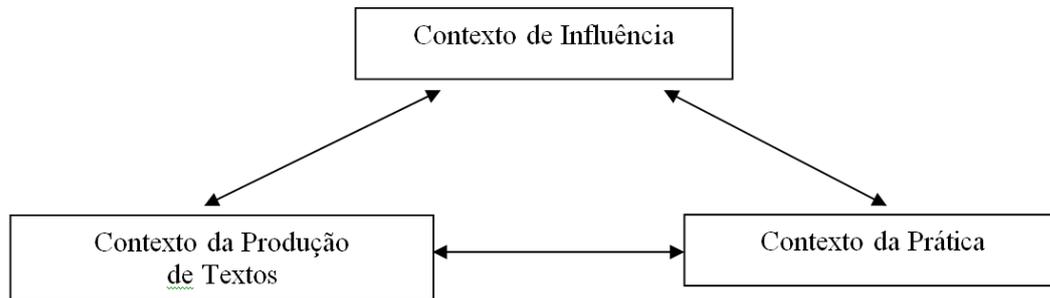
Para construir, formar ou moldar ações e identidades humanas, Luke (2003) questiona que interações podem reforçar ou não determinada política pública na prática, ou mesmo que consciência política esse novo “capital cultural” pode “corporificar” na sociedade hodierna e quais discursos são produzidos e usados dentro da economia política, principalmente nas políticas educacionais, para refletir e efetivar determinados discursos.

Mendonça (2003) diria que, ao analisar um discurso, busca-se normalmente compreender a visão social do seu contexto, o qual está ligado à questão do poder central enquanto tal e é constituidor de diferentes relações sociais. Nesse sentido, é possível analisar o esforço do governo federal em manter o seu discurso, visto que, segundo Mendonça (2009), um discurso não conseguirá fazer-se contingentemente hegemônico para todo o sempre, como um “fim da história”. Os capítulos da vida real, dos contextos que envolvem as pessoas vão construindo e reconstruindo constantemente esses discursos para que possam manter-se hegemônicos, uma vez que, para quebrar esta hegemonia, será necessário o surgimento de uma situação ou conjunto de situações muito fortes, cuja relevância se contraponha aos discursos existentes e os supere.

Ball (1994) também salienta que muitos autores de políticas públicas buscam reforçar um conjunto de teses que visa controlar, pelos diferentes meios, a sua disposição, por exemplo, as ações de todos os profissionais da educação, no sentido de utilizar as políticas públicas para controlar e, assim, construir um modelo hegemônico de educação.

Mas Ball e seus colaboradores, no entanto, trabalharam em uma abordagem teórico metodológica que parte da ideia de que as políticas são construídas em contextos (BOWE, et. al., 1992; BALL, 1994). Os autores, primeiramente, definiram três contextos principais de construção de políticas: o de influências (política como discurso), o de produção do texto (política como texto) e o da prática (onde ela acontece de fato). Esses contextos estão interrelacionados e envolvem as disputas e situações existentes entre diversos atores, grupos de interesse, meios utilizados, arenas e lugares, não havendo sentido simples de fluxo de informação entre eles, conforme representa a figura 7.

Figura 7 – Contexto da formulação de uma política.



Fonte: adaptado de Mainardes, 2006.

Logo em seguida, Ball (1994) introduz outros dois contextos que estariam articulados com essa análise, que são o contexto dos resultados ou de seus efeitos e o contexto da estratégia política. O quarto contexto do ciclo de políticas – o de resultados ou de seus efeitos – direciona suas preocupações para questões relacionadas com a justiça, com a igualdade e com a liberdade entre as pessoas. Já o contexto da estratégia política tem como foco relacionar a formulação de estratégias para as atividades sociais e políticas que efetivamente vão lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada. Ball afirma que esses dois últimos contextos acrescentados ao ciclo de políticas deveriam ser utilizados em conjunto com os contextos da prática e da influência respectivamente (Mainardes e Marcondes 2009).

No momento da análise de uma política, percebemos que, como ressaltam Ball e Mainardes (2011), toda a proposta de política educacional não pode ser definida como sendo fixa e imutável.

O Estado é um dos principais lugares da política e um dos principais atores políticos. Em seu sentido mais simples, a política é uma declaração de algum tipo – ou ao menos uma decisão sobre como fazer coisas no sentido de “ter” uma política -, mas que pode ser puramente simbólica, ou seja, mostrar que há uma política ou que uma política foi formulada. [...] Elas não são, no entanto, fixas e imutáveis e podem ser sujeitas a interpretações e traduções e compreendidas como respostas a problemas da prática. As políticas estão sempre em algum tipo de fluxo, no processo de se tornarem algo mais. Esse é, fundamentalmente, o caso atual da educação, que flui ao lado da política (declarações, demandas e expectativas) (BALL; MAINARDES, 2011, p. 14).

Mainardes (2006), ao discutir as contribuições do ciclo de políticas formulado por Stephen Ball e seus colaboradores, reafirma que em princípio Ball e Bowe (1992) buscaram introduzir a noção de um ciclo contínuo constituído por três facetas ou arenas políticas distintas, quais sejam, a política proposta, a política de fato e a política

em uso. No entanto, os mesmos autores redefinem essa forma de ver o processo, observando que essas políticas não existem separadamente umas das outras, ou seja, uma faceta é definida pela outra.

Bowe et. al. (1992), no livro *Reforming Education and Changing Schools*, publicado em 1992, aprimoram seus conceitos sobre o ciclo de políticas, momento em que “eles rejeitam os modelos de política educacional que separam as fases de formulação e implementação porque eles ignoram as disputas e os embates sobre a política e reforçam a racionalidade do processo de gestão” (MAINARDES, 2006, p.49). Com essa redefinição, querem deixar claro que os professores e as demais pessoas que atuam diretamente nas escolas, onde a política vai acontecer de fato, integram a formulação e a construção dessas políticas e que uma política deve ser analisada em seus diversos aspectos e ainda devem ser verificadas as interfaces que ela tem com as outras políticas. Segundo o autor, esta

[...] divisão apresentada por Ball, sugere-nos que a análise de uma política deve envolver o exame (a) das várias facetas e dimensões de uma política e suas implicações (por exemplo, a análise das mudanças e do impacto em/sobre currículo, pedagogia, avaliação e organização) e (b) das interfaces da política com outras políticas setoriais e com o conjunto das políticas. Isso sugere a necessidade de que as políticas locais ou as amostras de pesquisa sejam tomadas apenas como ponto de partida para a análise de questões mais amplas da política (MAINARDES, 2006, p.54-55).

Complementando a ideia de que a análise das políticas deve envolver diversos aspectos internos e externos, tanto nacionais como internacionais a sua aplicação, o autor também coloca que “o discurso em formação, algumas vezes, recebe apoio e outras vezes é desafiado por princípios e argumentos mais amplos que estão exercendo influência nas arenas públicas de ação, particularmente pelos meios de comunicação social” (MAINARDES, 2006, p.51).

Trabalhar com esses ciclos de políticas é uma tarefa complexa, uma vez que exige a compreensão de todo o seu contexto, todas as suas relações, seus vínculos com o todo e seus diferentes entrelaçamentos.

Segundo Hypólito e Leite (2008), o entrelaçamento entre as análises é fator importante para melhor se compreender a aplicação das políticas, pois

[...] a tarefa da análise das políticas sociais implica a avaliação do impacto distributivo das políticas e propostas existentes, bem como das racionalidades subjacentes a elas. Desta decorre o desafio de uma análise entrelaçada, mais complexa do que uma análise linear simples, buscando compreender as políticas, as lutas e as respostas no interior de determinados

contextos, por meio dos vários recipientes das políticas (HYPÓLITO; LEITE, 2008, p.5).

A complexidade que envolve a análise é salientada por diversos autores, como os já citados acima, e a tarefa dos pesquisadores para utilizar este método em sua pesquisa se torna bem desafiadora.

Percebe-se, assim como Mainardes (2006), que cada um dos contextos apresenta arenas, lugares e grupos de interesse que envolvem disputas e embates próprios, mesmo que esses contextos estejam interrelacionados e precisemos identificá-los. Assim, buscou-se identificar e compreender que políticas públicas de formação continuada de professores para atuarem na modalidade a distância por meio da UAB foram propostas e construídas, desde 2006 no país, sobre a Universidade Aberta do Brasil e como o ciclo de políticas proposto por Stephen Ball e seus colaboradores pode contribuir para que se possa entender e aprofundar essas políticas públicas no país, em especial no IFSul.

Com base em Bowe et. al. (1992), entende-se que, ao analisar as políticas públicas de EaD da UAB do IFSul, se faz necessário focar na

[...] formação do discurso da política e sobre a interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática. Isso envolve identificar processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática, e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas (MAINARDES, 2006, p.50).

O ciclo de políticas públicas tem etapas que consentem ponderar uma política dentro de seu processo de construção. Essas etapas são estipuladas como definição da agenda, formulação da política -composta pela identificação de alternativas, avaliação e seleção de opções -, construção da política e avaliação da política.

A abordagem teórico-metodológica do ciclo de políticas vem sendo considerada um recurso fundamental para referenciar analiticamente as análises de programas e políticas educacionais.

[...] a abordagem do ciclo de políticas constitui-se num referencial analítico útil para a análise de programas e políticas educacionais e que essa abordagem permite a análise crítica da trajetória de programas e políticas educacionais desde sua formulação inicial até a sua implementação no contexto da prática e seus efeitos. (MAINARDES, 2006, p. 48).

Segundo Mainardes (2009), todos os contextos são interrelacionados, sem uma dimensão temporal ou sequencial, assim, não configuram etapas lineares. Mesmo sem destacar a ideia de tempo entre as teorizações do ciclo, o autor destaca

a importância de situar as políticas de educação no conjunto das políticas sociais contemporâneas e aponta a necessidade de apropriação de conceitos e teorias do campo das ciências políticas (MAINARDES, 2006; MAINARDES; MARCONDES, 2009; MAINARDES; FERREIRA; TELLLO, 2011).

4.2 Os cinco contextos

Apresenta-se, a seguir, a compreensão dos cinco contextos referentes ao aporte metodológico do Ciclo de Políticas de Stephen Ball para a análise de políticas públicas.

4.2.1 Contexto de Influência

O contexto de influência é aquele em que as políticas públicas são iniciadas e os discursos são construídos. Segundo Mainardes (2006), é nesse contexto que os grupos sociais, os sindicatos, os partidos políticos, o governo, os organismos internacionais e outros grupos de interesse disputam pelo poder de influenciar a definição das finalidades sociais das políticas de educação e do que significa ser educado. É nesse contexto que os conceitos assumem legalidade e formam um discurso de base para a política.

Existem grupos representativos, comissões instituídas, consultores, e demais movimentos organizados que procuram fazer valer suas vozes, suas influências nesse contexto para que suas intenções, pensamentos, vontades, vençam os embates e tenham suas ideias colocadas na formulação das políticas educacionais.

O contexto de influência se manifesta toda vez que existe a disputa entre grupos, pessoas, ideias, privilégios, oportunidades. Esse contexto pode também se apresentar dentro de outros contextos no momento em que textos, materiais didáticos, tarefas vão ser produzidos como referenciais para determinado grupo utilizar.

As pessoas que constroem uma política no seu contexto da prática podem também produzir influência sobre essa própria política, uma vez que, como atores do processo, têm maior conhecimento sobre como ela se comporta na prática e podem influenciar na sua continuidade e manutenção, ou ainda, sugerir melhorias advindas da sua vivência real.

4.2.2 Contexto da Produção de Texto

Segundo Mainardes (2006), na abordagem do ciclo de políticas de Ball, os textos políticos estão ligados ao interesse do público em geral. A noção de produção de texto mantém a ambiguidade da relação com a teoria literária e com a materialidade dos textos políticos, porém ambos possuem propósitos um tanto quanto correspondentes, análogos, através, tanto dos meios de comunicação - do mais formal ao informal até os pronunciamentos em toda a forma de mídia - quanto da legislação.

“Os textos políticos representam a política, mas não são a política” (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p.434). Através dos textos podemos identificar como uma política quer se pronunciar. Essas representações podem tomar várias formas, como textos oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos, etc.

Esse contexto mantém interface com o Contexto da Influência e podem ser diretamente associados com a diferença de que o de influência aborda mais conceitos e propósitos estreitos e ideologias dogmáticas.

Aqui a linguagem política manifesta-se no formato de textos e documentos legais, legislações, usos de diferentes mídias e como consequência do resultado do embate e contestações de grupos, que controlam sua produção e representação política. “Os textos políticos são o resultado de disputas e acordos, pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares de produção de textos competem entre si para controlar as representações da política” (BOWE et. Al., 1992, apud MAINADES, 2006, p. 52).

Percebe-se que a crítica que se faz a tal produção é a respeito da intenção com que esses textos são formulados e como são disponibilizados para a grande massa, que nem sempre assume uma interpretação de total veracidade e coerência, podendo gerar ideias contraditórias, já que a ideia principal do autor talvez não seja a de mais fácil compreensão, gerando um texto por vezes “obscuro”. Dessa forma, é importante enfatizar que “os textos precisam ser lidos com relação ao tempo e ao local específico de sua produção” (MAINARDES, 2006, p. 52), pois só assim o texto produz sentido e assume papel de destaque na execução das políticas, principalmente com ênfase educacional.

Importante é ter presente que as estratégias políticas e a influência não se

manifestam somente na produção dos textos oficiais, mas fazem circular outros textos que levam os sujeitos a utilizar o texto oficial da maneira como eles gostariam que fosse interpretado. Nesse papel estratégico, a mídia e o mercado editorial são importantes aliados, mas, como já foi dito, uma vez que o texto passa para as mãos do leitor, o seu precursor perde a autoridade e o controle sobre ele. Assim sendo, os diferentes leitores, atores de uma história, farão suas interpretações e reinterpretções de acordo com suas histórias de vida, momento profissional, ideais políticos, sociais, referenciais teóricos, etc.

4.2.3 Contexto da Prática

O contexto da prática é aquele em que os demais contextos são vivenciados, a chamada esfera da construção efetiva. Evita-se utilizar o termo “implementação”, quando se aborda a construção da política, pois entende-se que o que acontece vai além de uma simples reprodução, porque por mais que os tomadores de decisões e criadores de políticas tomem cuidados e precauções quanto ao seu “correto” emprego, não conseguem levar em conta tudo que existe no mundo real para fazê-lo, até porque sempre existirão eventualidades improváveis de serem previstas na sua totalidade e, portanto, os atores nesta arena, reinterpretarão, reinventarão a política de acordo com o local onde estará sendo utilizada.

O contexto da prática é o espaço em que uma política produz efeitos e/ou consequências que podem significar modificações e/ou alterações significativas na política original. As “arenas” podem ser consideradas os lugares de aplicação efetiva dessas práticas, como as escolas e locais de ação dos educadores e profissionais envolvidos com a educação.

São os professores e demais trabalhadores da educação (funcionários, gestores de escola) que têm papel ativo na aplicação efetiva das políticas. É na escola e na sociedade que a política pode ser recontextualizada pelo professor e demais atores que deverão trabalhar com ela, porque nesta arena, segundo Ball (1994), os sujeitos têm a liberdade de recriá-la e reinventá-la de diversas maneiras de acordo com as experiências e os interesses que lhe são peculiares.

Portando, como subsídio, o ciclo de políticas proporciona uma estrutura conceitual para a crítica da trajetória de políticas, auxiliando a análise das influências

no processo de formulação, as interpretações e complexidades do processo de construção, os resultados e impactos das políticas e ainda das estratégias de intervenção necessárias para se enfrentar as desigualdades criadas ou reproduzidas pelas políticas, pois se rompe, dessa forma, com os modelos lineares de análise de políticas (agenda, formulação, implementação, avaliação, reformulação). (MAINARDES, 2006).

Entende-se que existe um espaço de recriação, reinvenção e recontextualização de uma política pública nos seus diversos contextos, principalmente no contexto da prática.

4.2.4 Contexto da Estratégia Política

Este contexto foi incluído no ciclo de políticas por Ball em 1994, no livro *“Education reform: a critical and post-structural approach”* (BALL, 1994), juntamente com o contexto dos Resultados ou Efeitos.

A noção de estratégia abarca a identificação do conjunto de atividades sociais e políticas imperativas para tratar as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada sendo vista como um elemento essencial da pesquisa social crítica.

A principal questão que o estudo da estratégia política coloca é a da reflexão conjuntural sobre as desigualdades sociais provocadas ou reproduzidas pela política ou pelo programa de reforma educacional. Nesse âmbito, o aspecto essencial da análise é a compreensão crítica das ações e dos compromissos políticos das intervenções governamentais planejadas nos serviços de educação (PAULILO, 2010, p. 492).

Esse contexto poderia ser visto em conjunto com o contexto de influência, pois de certa forma são as estratégias utilizadas em embates e situações específicas que acabam acentuando a influência sobre as tendências da política serem ouvidas em um ou outro sentido, ou pelas vozes que estrategicamente se fizeram ouvir com mais autoridade sobre outras.

4.2.5 Contexto dos Resultados/efeitos

O Contexto dos Resultados ou Efeitos tem como foco a preocupação com as questões de justiça, igualdade e liberdade individual, em que se parte da premissa de que as políticas têm efeitos, em vez de simplesmente resultados.

Esse conceito está relacionado ao contexto da prática que, por sua vez, é condicionado pelos seguintes fatores contextuais objetivos: a) o macrosistema econômico, político, social e cultural, b) a escola e suas condições objetivas, c) a equipe que atua na escola, d) o nível de conhecimento e de apropriação da política proposta pelos profissionais que atuam na escola, entre outros fatores (MAINARDES; STREMELE, 2010).

Em grande parte, os resultados são uma extensão da prática. Resultados de primeira ordem decorrem de tentativas de mudar as ações ou o comportamento de professores ou de profissionais que atuam na prática. Resultados de segunda ordem também acontecem, ou pelo menos alguns deles acontecem, dentro do contexto de prática, particularmente aqueles relacionados ao desempenho, a outras formas de aprendizado. (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 306).

Existem resultados que irão afetar diretamente o comportamento dos atores envolvidos no processo e outros que estão relacionados aos efeitos causados sobre seus desempenhos e aprendizados. Ball, ao se referir a este contexto na entrevista concedida aos autores acima citados, em 2009, salienta que alguns dos efeitos e resultados de uma política podem ser vistos de imediato, enquanto outros levarão algum tempo para serem observados.

Conforme explica Mainardes (2006), a análise do contexto dos resultados/efeitos pode envolver a análise de dados estatísticos, dados de avaliação do desempenho de alunos e outros dados, a aplicação de testes, entrevistas etc. Porém, como eixo central, os resultados/efeitos têm como ideia a reflexão profunda sobre questões conjunturais e sobre as desigualdades sociais que são criadas ou reproduzidas pelas políticas ou pelos programas, e que somente podem ser detectadas usando-se metodologias e ferramentas específicas.

Entende-se que o resultado prático causado por uma política pública precisa ser avaliado não somente em termos quantitativos, como verificando a quantidade de pessoas que atingiu, mas também pela qualidade do que foi proposto, como e a quem beneficiou, ou não, enfim, os detalhes qualitativos do que foi pensado e proposto.

4.3 As relações e os entrelaçamentos entre os contextos

Ao analisar-se a construção da EaD/UAB no IFSul, relacionam-se os diversos capítulos aos resultados que compõem cada contexto do ciclo de políticas. Assim, são

trazidas, no capítulo 5, com predominância, o contexto de influência, as ações, os acordos e as imposições, explícitas ou implícitas, dos organismos internacionais sobre o que e de que forma vão se construindo e se concretizam no Brasil as políticas públicas na educação e na formação de professores.

O capítulo 6 fica relacionado ao contexto da estratégia política, visto que trabalha as políticas de formação de professores, a sua formação continuada e a sua relação estreita hoje com o uso de tecnologias no processo de ensinar e de aprender. Apresenta-se, ainda, a Universidade Aberta do Brasil com sua criação e ligações de trabalho que obtiveram de seus atores uma colaboração estratégica para seu melhor funcionamento. Este capítulo é muito entrelaçado com o capítulo 5, pois fica difícil delimitar exatamente onde termina a estratégia e começa a influência e vice-versa na materialização de uma política pública.

O capítulo 7 apresenta os marcos legais referindo-se ao contexto da produção dos textos sobre a educação, detendo-se mais especificamente na educação a distância e a UAB no Brasil, através de suas Leis, Decretos, Portarias, Pareceres e demais documentos que as regem e ainda dos textos legais desta política no espaço de construção dentro do IFSul. A análise destes documentos se distribuirá entre os capítulos, ou serão citados autores que o fizeram, conforme apresentem ligação ou regulamentação do trabalho realizado ou por realizar.

O capítulo 8 apresenta a construção da EaD/UAB no IFSul, contexto da prática, onde a política foi utilizada. Para isso serão trazidos aspectos significativos da EaD e a sua utilização na formação de professores, principalmente em serviço, relatada a sua trajetória e significados dentro do IFSul e no trabalho da EaD através da UAB juntamente com a estratégia utilizada pela instituição ao se apropriar desta política e capacitar os atores que fazem parte de sua construção.

O capítulo 9 traz os resultados e efeitos que foram e são causados pela atuação do IFSul na preparação dos atores polidocentes e multidisciplinares para trabalharem na EaD/UAB no IFSul e na sua oferta dos cursos. Para tanto, além da apresentação das características destes, é apresentada a análise das categorias levantadas com sua fundamentação teórica frente à atuação prática.

5 POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES – ONDE PREDOMINA A INFLUÊNCIA

Este capítulo apresenta ideias e informações sobre as políticas públicas educacionais e a formação de professores no contexto do mundo neoliberal, globalizado, informacional e em rede, buscando demonstrar as influências que os organismos internacionais exercem sobre a formação continuada de professores e, também, reconhecer os seus entrelaçamentos com os demais contextos das políticas públicas.

Entende-se, assim como Ball (2011) e Mainardes, Ferreira e Tello (2011) que para poder realizar pesquisas sobre políticas públicas é preciso conhecer os seus entrelaçamentos com as políticas globais ou as influências sofridas por elas e por organismos internacionais. As formulações de políticas não são neutras. Entender as suas ‘intenções’ é tarefa difícil e complexa. Nesse sentido, são aqui levantadas algumas reflexões sobre textos, relatórios e apresentações de informações que interferem, influenciam e refletem a construção da política pública de formação de professores através da Universidade Aberta do Brasil.

Neste contexto é que existem as influências sobre a produção dos textos e a construção das políticas a serem apresentadas à sociedade. Identificar quem, como e quando aconteceu e/ou acontecem essas influências sobre a política pública de formação de professores através da UAB no Brasil e no IFSul é o nosso objetivo principal, embora se saiba que nem tudo está explícito.

Tratam-se, inicialmente, das influências dos organismos internacionais nesse processo de formulação de políticas educacionais frente ao estado neoliberal em que vivemos e os efeitos da globalização que facilitam esses deslocamentos e, na sequência, as políticas internas sobre a educação e ainda as políticas públicas de formação de professores construídas neste cenário.

Para melhor compreender esse processo de influências e construção de políticas públicas atreladas às forças externas, facilitadas pela globalização, e disputadas com as forças internas no país, far-se-á, primeiramente, uma abordagem sobre o neoliberalismo, a globalização e os organismos internacionais e, depois, sobre a formulação das políticas públicas educacionais no Brasil.

5.1 Neoliberalismo, Globalização, Organismos Internacionais e Políticas Educacionais Internas.

Nas últimas duas décadas, as transformações econômicas, políticas, sociais e culturais ocorridas no mundo são marcadas pelo neoliberalismo, que vêm ditando regras a partir de uma nova maneira de ver e controlar as relações entre o público e o privado. Além disso, a nova maneira de viver e de se relacionar fez com que a globalização liberasse as fronteiras do mercado e da sociedade, de maneira que a sociedade informacional global e em rede (CASTELLS, 2003) passasse a exigir novas demandas à educação, à construção do conhecimento técnico-científico e, por conseguinte, aos professores que são os mediadores, construtores, facilitadores, responsáveis por esse processo todo.

Embora a ideologia neoliberal tenha começado na década de 1940 na Europa, passou a ser adotada no Brasil a partir da década de 1990, quando a imprensa e os articulistas entusiastas produziram um trabalho de *marketing* tão intenso que fizeram emergir a ideia de que o neoliberalismo fazia parte da modernização de mercado (CAMINI, 2006). Isso possibilitou que muitas pessoas aderissem a essa nova visão de mundo e de sociedade, uma vez que já estavam descrentes do modo de se trabalhar a economia e as organizações públicas e privadas na época. Segundo Anderson (1995), os governos de direita, no intuito de fomentar um governo neoliberal promoviam reformas fiscais, cortes nos gastos sociais, enfrentavam os sindicatos, baixavam as taxas sobre os rendimentos altos, aboliam o controle sobre os fluxos financeiros, elevavam as taxas de juros, entre outras reformas e aqueles que lutavam por um país socialdemocrata, aos poucos, foram sendo forçados a aderir ao novo modelo.

O que demonstravam estas experiências era a hegemonia alcançada pelo neoliberalismo como ideologia. No início, somente governos explicitamente de direita radical se atreveram a pôr em prática políticas neoliberais; depois qualquer governo, inclusive os que se autoproclamavam e se acreditavam de esquerda, podia rivalizar com eles em zelo neoliberal. (ANDERSON, 1995, p.14)

Um dos resultados mais evidentes desse processo neoliberal que se instalou em tantos lugares, inclusive na América Latina, foi o enfraquecimento do Estado, que passava a se submeter à lógica de comando dos interesses das classes dominantes, renunciando a graus importantes de soberania nacional. (BORÓN, 1995, p.78)

A mudança de conceito sobre a forma dos governos cuidarem dos seus patrimônios, entregando ao setor privado as grandes empresas estatais que tratavam de setores importantes da sociedade, afetaram e afetam diretamente o sistema educacional. Com o efeito da globalização, a abertura das relações internacionais facilitou a instalação mais intensa das empresas internacionais nos países em desenvolvimento do que no período anterior denominado nacionalista.

No Brasil, as privatizações começaram na década de 1990, quando 11 empresas estatais foram privatizadas somente no governo Collor (NEVES, 2000), como foi amplamente divulgado pela mídia. Em bem pouco tempo, os cofres públicos tiveram acesso a grandes valores financeiros advindos dessas negociações, o que, aliás, não era somente privilégio do Brasil, mas de todos os países que aderiram a essa política neoliberal. O dinheiro dessas privatizações deveria ser aplicado prioritariamente em áreas como saúde, educação e segurança pública, mas foi usado para pagar a dívida externa que aumentava a cada dia, para socorrer os bancos e suprir os gastos acima do previsto de governos despóticos¹².

Conforme o diagnóstico neoliberal, o Estado entrou em crise tanto porque gastou mais do que podia para legitimar-se, já que tinha que atender às demandas da população por políticas sociais, o que provocou a crise fiscal, quanto porque, ao regulamentar a economia, atrapalhou o livre andamento do mercado. As políticas sociais, para uma teoria neoliberal, são um verdadeiro saque à propriedade privada, pois são formas de distribuição de renda, além de também serem um obstáculo ao livre andamento do mercado, visto que os impostos oneram a produção. (PERONI, 2006, p.13).

Nas décadas de 1960, 70 e 80, os governos dos diferentes países capitalistas, para fazer frente à investida socialista, passaram a fazer concessões ao povo, mas não cortavam gastos com benefícios históricos aos grupos dominantes.

Esse processo ocorreu no Brasil com mais intensidade a partir do governo Collor, e continuou até os dias atuais, momento em que ocorre a privatização de diversos serviços públicos e a venda no todo ou em parte das poucas empresas estatais ainda existentes no país (BAZZO, 2006).

O projeto neoliberal para a educação no Brasil encontra-se sintonizado com um processo internacional mais amplo, onde a questão em si não é somente de privatizar a educação, “mas de fazer a educação pública funcionar à semelhança do mercado”

¹² Ver Amauri Ribeiro Junior “A Privataria Tucana”, Geração Editorial, São Paulo, 2011.

(SILVA, 1996, p.23) e a serviço do mercado. Nesse jogo, procuraram fazer acreditar que o sistema educacional gerenciado pelo Estado estava em crise e não dava conta de cuidar da educação e, portanto, precisava das parcerias privadas para fazê-lo.

Ainda que existam autores que falem da morte fictícia do neoliberalismo a partir da crise de 2008 (PECK; THEODORE; BRENNER, 2012; ROBERTSON, 2012), ou pelo menos em movimento para buscar superar a crise com uma reorganização da forma de agir e de controlar a economia do mundo por meio do Banco Mundial, potências como os Estados Unidos e o Reino Unido começavam a rever a teoria de mercado e de controle sobre as negociações de dívidas e privatizações das estatais, voltando ao estado keynesiano. Essa mudança de política do Banco Mundial é conhecida como pós-neoliberalismo. Aliás, não se pode dizer que essa ideologia – neoliberalismo - esteja exatamente enterrada, estaria mais como os próprios autores afirmam - “um neoliberalismo morto vivo”.

Sobre essas mudanças, compartilha-se o pensamento de Ball (2010) que ao abordar a questão das vozes/redes políticas e um currículo neoliberal global, enfatiza que o neoliberalismo se manifesta de diversas formas ao se propor a trabalhar um novo currículo nas reformas do setor público neste início do século XXI, o que expõe cada vez mais a educação aos processos de mercantilização e privatização. Essa ideologia neoliberal se manifesta no currículo através de um discurso empreendedorista, que exige um treinamento dos professores e demais atores da educação.

A educação empreendedorista é compreendida como fenômeno globalizado e se conecta pelos diferentes textos das políticas governamentais direcionadas à competitividade global da economia do conhecimento. As reformas educacionais com foco no empreendedorismo são

[...] estimuladas e mediatizadas por organismos internacionais tais como o Banco Mundial, a Unesco/Unicef, a Cepal (Comissão Econômica para a América Latina e Caribe), entre outros, que, pautados em estudos e diagnósticos locais, porém difundidos como se fossem universais, forneciam orientações (receituários e prescrições), ao mesmo tempo em que criavam, por recorrência discursiva, um tipo de convencimento homogeneizante sobre as causas e crises da educação e seus “remédios”. Tais explicações tentavam atribuir a crise da educação a fatores específicos e delimitados, como má gestão, **formação inadequada de professores**, [...] (BAZZO, 2006, p.31- grifos da autora).

Nesse contexto, sob a influência de agências internacionais como o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), as associações religiosas, entidades filantrópicas e agências internas e máquinas estatais estimularam a criação de escolas comunitárias que surgiram e, em certas circunstâncias, se tornaram uma verdadeira rede escolar paralela aos sistemas estatais (COSTA, 2005), sistema público/privado que utiliza o financiamento público, e vem se constituindo a partir de novas formas de governanças, concretizando um sistema que enreda os cidadãos por meios de políticas envolventes, fazendo-os acreditar ser a única maneira para se viver e atuar no mundo marcado pela economia e pelas influências internacionais.

A globalização, fenômeno de interações transfronteiriças, tem contribuído para que as desigualdades econômicas e sociais se acentuem (SANTOS, 2002). Assim, os ricos podem ficar sempre mais ricos e os pobres podem ficar sempre mais pobres, de sorte que até entre os pobres encontramos os pobres e os extremamente pobres.

Para entender a configuração da globalização e seu aspecto transfronteiriço, buscou-se em Santos (2001, 2002) considerações sobre a relação entre globalização e neoliberalismo. Ele explica que as principais características da nova economia mundial se constituem em uma economia altamente dominada pelo sistema financeiro e investimento em escala global, por processos flexibilizados de produções multilocais, transportes com baixo custo, revolução nas tecnologias de informação e comunicação, desregulação das economias nacionais e vantagem das agências financeiras multilaterais. Ocorre, ainda, surgimento de três grandes capitalismos transnacionais, como o americano/EUA e sua relação com Canadá, México e a América Latina, o japonês/Japão e sua relação com Hong Kong, Coreia do Sul, Singapura, Taiwan e o resto da Ásia e o europeu/União Europeia e sua relação com a Europa do Leste e com o norte da África. Salienta-se ainda a existência de duas novas potências formadas por um número expressivo de importantes países, economicamente falando, da Ásia – Pacific Economic Cooperation (APEC)¹³ da Cooperação Econômica da Ásia – e do Pacífico. Da APEC participam vinte e um

¹³ Mais informações em: <http://www.brasilecola.com/geografia/apec.htm> e <http://www.apec.org/>

países, os quais respondem por cerca de 40% do comércio mundial e metade do PIB mundial. A outra se refere ao (BRICS)¹⁴, composto por um grupo de países emergentes que são o Brasil, a Rússia, a Índia, a China e a África do Sul, países esses que formam uma espécie de aliança que busca ganhar força no cenário político e econômico internacional, diante da defesa de interesses comuns.

A globalização, que interfere nos processos econômicos, sociais e educacionais, está longe de ser consensual. Na verdade, se encontra em um vasto e intenso campo de conflito entre grupos sociais, Estados e interesses hegemônicos (SANTOS, 2002). Como o processo de globalização é bem dinâmico, causa influências na definição de políticas públicas e direcionamentos na relação entre as forças que movem, comandam e tensionam as políticas educacionais, os sistemas educacionais, a capacitação dos gestores, de professores e as relações estabelecidas entre estes.

Assim, na prática, o consenso neoliberal propriamente dito se estrutura em torno de quatro consensos, a saber: o consenso do Estado fraco utilizado no governo de Fernando Henrique Cardoso; o consenso da democracia liberal, utilizado pelo governo Lula; o consenso do primado do direito e do sistema judicial, modelo predominante no país nos últimos anos. Segundo Santos (2002, p. 28), estes “[...] diferentes consensos que constituem o consenso neoliberal partilham uma ideia-força que, como tal, constitui um metaconsenso. Essa ideia é a de que estamos a entrar num período em que desapareceram as clivagens políticas profundas. [...]”.

O Banco Mundial exerce uma influência imensa nos rumos e processos de reestruturação neoliberal por meio do ajuste das políticas nos países em desenvolvimento, não somente com apoio financeiro, mas também nas assessorias políticas, em especial na área da educação, que não são vistas somente com o fim de diminuir a pobreza, mas para reforçar o capital humano que é o responsável pelo desenvolvimento do setor produtivo e do acúmulo do capital (SOARES, 1996). Assim,

¹⁴O termo BRIC foi criado em 2001 pelo economista inglês Jim O'Neill para fazer referência a quatro países Brasil, Rússia, Índia e China. Em abril de 2001, foi adicionada a letra "S" em referência a entrada da África do Sul (em inglês South Africa). Desta forma, o termo passou a ser BRICS. Mais informações em: <http://www.suapesquisa.com/pesquisa/bric.htm>.

embora a escola perca sua centralidade com a possibilidade de que a formação possa ser obtida nos locais de trabalho ou em casa, a educação escolar tem-se inscrito no final do século passado e no início do século XXI,

[...] como uma eficaz estratégia de alívio da pobreza que se amplia e aprofunda nos países da periferia do capitalismo, constituindo-se como política internacional de segurança do capital; como promissora área de investimentos para o capital em crise em sua incessante busca por novos mercados e novos campos de exploração lucrativa; e como importante estratégia de difusão de concepção de mundo da burguesia, em sua disputa constante para conformar mentes e corações à sua imagem e semelhança (LIMA, K., 2007, p.22).

Entre os instrumentos utilizados para tentar superar as crises na educação espalhadas pelo mundo e na adequação dos projetos à lógica do mercado, encontramos o Tratado de Bolonha¹⁵, assinado por diversos países da Europa ao tentarem reestabelecer a sua superioridade na área educacional e na busca por uma maior competitividade e atratividade em nível internacional da educação europeia, a adaptação dos graduandos ao mercado de trabalho e a mobilidade interna e externa de estudantes e graduandos (HORTALE; MORA, 2004).

As disposições constantes na Declaração de Bolonha também são influências para a definição de diversas políticas públicas para a América Latina, visto que existe uma predisposição desta em se espelhar na Europa e nos Estados Unidos, como exemplo de desenvolvimento e de avanços tecnológicos. A falta de crítica ao aceitar as mudanças nas quais o ensino fica muito ligado às empresas ou a serviço das empresas, facilitando a privatização, prejudica a liberdade e a autonomia didático-pedagógica das Universidades. Em se tratando de avaliação do que contém este processo, destaca-se que, para muitos,

[...] o Processo de Bolonha representa um alibi para fazer passar reformas não compatíveis com os objetivos anunciados. Ali se encontra um estímulo à privatização, direta ou indireta, da educação superior e a transmissão de conteúdos que buscam favorecer mais a competência laboral, com vistas à inserção no mercado atual e ao atendimento das necessidades das grandes empresas, que a formação da cidadania e a elaboração de um contrato social sobre educação superior e sociedade. (MELLO; DIAS, 2011, p. 416-417)

Desse modo, sempre que se quer discutir, propor mudanças, inovar, ou reformar um sistema educacional, precisa ser levado em conta o que acontece no

¹⁵ A Declaração de Bolonha é o documento que trata das regras o Tratado de Bolonha é o acordo com as assinaturas dos diversos países e o Processo de Bolonha é todo o desenvolvimento dessas tratativas. Os três termos tratam do mesmo assunto.

resto do mundo, pois o que acontece no resto do mundo nos influencia. Assim, a globalização coloca todos em separado e intimamente ligados.

De maneira geral, todas essas evoluções indicam uma mudança na escala da política educacional, e o relativo declínio da importância do Estado-nação enquanto lugar dominante das decisões políticas (como sempre foi o caso dos países em desenvolvimento). A coerência estrutural global da política educacional poderia não ser mais automaticamente assegurada, mesmo nos países desenvolvidos (BALL; YOUDELL, 2007, p.39, apud AKKARI, 2011, p.17).

Referente às políticas educacionais, a argumentação de Sander (2005) é que, devido ao sistema de votação do Banco Mundial, os Estados Unidos passaram a desenvolver um papel determinante na formulação de agendas educacionais de países em fase de desenvolvimento. Será que essa constatação nos permite refletir até que ponto isso afetou e afeta a definição de nossas políticas educacionais? E o que podemos fazer para mudar esse cenário de dependência internacional e de influência de outros países sobre o nosso processo interno de formulação de políticas educacionais? Onde e como isso afeta as políticas públicas de formação continuada de professores?

Assim como o referido autor, também se compreende que o maior desafio que enfrentamos atualmente é o de "fazer da globalização um instrumento efetivo de desenvolvimento humano sustentável para todos e uma oportunidade de desvendar e desenvolver as numerosas civilizações que enriquecem a humanidade" (SANDER, 2005, p.73), não que a globalização continue a ser um instrumento potencializador de desigualdades.

5.2 A Influência nas Políticas Educacionais no Brasil

As organizações internacionais que interferem nas políticas educacionais – Unesco, Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), Banco Mundial (BM), Organização Mundial do Trabalho (OMC) e Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) são organismos que certamente participam de forma efetiva no contexto da estratégia política e de influência quando da concepção das políticas educacionais definido por Ball (1994) como sendo aquele em que as políticas são pensadas ou definidas e interferem na escolha desta ou daquela forma

de agir, de fazer e de pensar uma nova política para os países ditos emergentes, como é o caso do Brasil.

Cada um deles tem sua especialidade e age de determinada forma na definição de novos rumos, novos caminhos ou novas estratégias, seja na apresentação de relatórios de produtividade, seja no patrocínio econômico de projetos educacionais, seja na definição das prioridades de ação (AKKARI, 2011).

Muitas foram as ações para construir consensos em torno das questões interamericanas relacionadas à educação e à administração educacional. Ações importantes aconteceram durante os dois encontros da Cúpula das Américas: em Miami, 1994 e em Santiago, 1998 (SANDER, 2005), quando os integrantes desenvolveram tarefas de enormes proporções para chegarem a acordos que beneficiassem os diversos países participantes, sem prejuízo dos seus valores culturais e dos seus interesses econômicos e políticos, conseguindo propor metas relacionadas à educação que fossem comuns.

No encontro de Santiago em 1998, onde o tema central foi a educação, ficou definida como principal meta “alcançar uma educação básica de qualidade para todos; manter na escola média ao menos 75% dos jovens da correspondente faixa etária e oferecer oportunidades de educação continuada para toda a população” (SANDER, 2005, p.53). Dentre as nove estratégias para alcançá-las, salienta-se a “formação de professores e a preparação de administradores educacionais” (SANDER, 2005, p.54), o que reforça que, para se atingir objetivos essenciais na área da educação, a formação dos professores tanto em nível inicial como continuada é imprescindível.

Os debates e definições de metas e estratégias continuam nas reuniões que aconteceram na sequência pelos membros da Cúpula das Américas ocorridas em Monterrey no Chile em 2004, em Mar del Plata, Buenos Aires, em 2005, em Porto de Espanha, capital de Trinidad e Tobago, em 2009, em Cartagena das Índias, na Colômbia em 2012 e a última aconteceu no Panamá em 2015. Percebe-se que os governos solicitaram a ajuda do Banco Internacional de Desenvolvimento (BID) e do Banco Internacional para Reconstruções e Desenvolvimento (BIRD) para programas e ações que tivessem relação direta com as metas, os objetivos e as ações da Cúpula e ainda a ajuda da Organização dos Estados Americanos (OEA), da CEPAL e da UNESCO no reforço da “cooperação regional em áreas específicas, como educação

a distância, programas de intercâmbio, tecnologia educacional, estatísticas educacionais e avaliação da qualidade dos serviços educacionais” (SANDER, 2005, p.57).

Embora tenham sido empreendidos esforços consideráveis para traçar metas e estratégias no sentido de melhorar o acesso à educação e a sua qualidade, percebe-se que os instrumentos de acompanhamento para comprovar esse trabalho foram poucos ou ineficazes, tornando o resultado incipiente, pois os países precisam se preparar interiormente para responder com efetividade à execução de tais metas, já que existe uma distância considerável entre quem pensa e planeja as ações e aqueles que efetivamente deverão colocá-las em prática. A comunidade acadêmica e a sociedade precisam ser mais participantes neste processo. Entende-se que, antes de propor políticas, é preciso verificar o que de fato é necessário, como construí-las e acompanhar se o resultado foi ou não alcançado e os seus porquês. Para tanto, são necessárias muitas pesquisas efetivamente realizadas em *loco*, antes, durante e após da construção de uma política educacional. Assim, concorda-se com Sander quando ele diz que essas

[...] observações trazem à consideração a importância da pesquisa científica como base para a formulação de políticas educacionais efetivas e relevantes, tanto em nível nacional como no âmbito internacional, na convicção de que a pesquisa é instrumento fundamental para se conhecer a realidade e as condições econômicas, políticas e culturais que condicionam o desenvolvimento educacional. (SANDER, 2005, p.66).

Sendo a educação um processo de suma importância para os indivíduos e para a sociedade, configura-se pauta de inúmeras discussões e campanhas políticas, o que se percebe acessando os diferentes veículos de comunicação, em especial alguns canais de TV, que apresentam uma propaganda subliminar pela ampliação da oferta de vagas, pelo financiamento público, inclusive em instituições privadas, de vagas (programas especiais de vagas), pagamento de bolsas para estudantes, entre outras medidas tomadas pelos governos para ampliar o acesso à educação por todas as camadas sociais, por meio de programas que auxiliem crianças e jovens a terem acesso à educação, a exemplo do programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e do Programa Universidade Para Todos (PROUNI).

Essas políticas, ações internas, nos fazem acreditar ingenuamente que exista um comprometimento político do Brasil, bem como nos outros países menos desenvolvidos, quanto a adotar no país ações afirmativas positivas, no sentido de

oportunizar crescimento individual e formação cidadã ao povo, ou seja, nada é feito sem a devida pressão externa já argumentada nos parágrafos anteriores. Assim que, percebe-se que essas políticas estão diretamente ligadas a políticas globais as quais impõem números a serem alcançados pelo Brasil e tantos outros países que adotam uma política neoliberal global, não escapam a decisões mundiais tomadas pelo Banco Mundial e pela UNESCO que defende um projeto político de educação para todos.

Todo esse processo vivido pelas empresas nas diferentes reformas, comandada pela globalização econômica e o neoliberalismo permitiram que os grandes capitalismos transnacionais se sobressaíssem cada vez mais (SANTOS, 2002). Essa experiência também é vivida na educação e na Reforma Universitária, embora muitos desses processos que hoje fazem parte dessa reforma tenham sido fruto de grandes lutas de movimentos sociais e de sindicatos como é o caso da utilização do sistema de cotas, da reconfiguração da autonomia universitária e da eleição direta dos reitores.

A Reforma Universitária também inclui a política de financiamento das Instituições de Ensino Federal, as diferentes avaliações como parte integrante da autonomia universitária, da busca por novos modelos de estrutura para os Departamentos, estimulando a flexibilização dos cursos de graduação entre outros (BAZZO, 2006).

São essas reformas que sustentam a política do Ministério da Educação até hoje e estão sintonizadas com as políticas globais (UNESCO, Banco Mundial). Essas políticas, segundo a autora, são uma adaptação ao que já acontece em outros lugares do mundo e, assim, percebe-se que nesse contexto político são aderidas ou incorporadas por políticas que advém do contexto da prática, o que reforça a teoria de Ball quando diz que as políticas não são simplesmente implementadas, mas sim produzidas na relação entre os atores envolvidos estando, com isso, entrelaçados em um contexto que acaba influenciando o e no outro.

A transferência, na década de 1990, para agentes privados da propriedade e da gestão de órgãos públicos fez, inclusive, com que o Estado revisse a questão do financiamento da gestão, dos currículos, da avaliação e da formação de professores, entre outros aspectos, a fim de “adequar a educação aos novos imperativos econômicos que passaram a determinar as políticas públicas” (BAZZO, 2006, p.31).

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN) n. 9.394/96 (BRASIL, 1996) configura a prova mais cabal da adesão brasileira a essa política na década de 1990, e enquanto tal se tornou a “obra prima brasileira” da adesão do país às políticas neoliberais.

Para Sander (2005), o processo da globalização mostra que novos atores têm se tornado protagonistas neste início do século XXI, pois a revolução da microeletrônica, juntamente com a química fina e a nanotecnologia têm se manifestado com mais força do que na própria revolução industrial, o que reforça, na atualidade, o surgimento da sociedade global, informacional e em rede, mantida por uma nova economia, estruturada na utilização do conhecimento. Desse modo, os detentores do conhecimento, da informação e da comunicação, normalmente os países mais ricos e desenvolvidos, constituem o grupo de influência no processo de desenvolvimento de políticas econômicas e também educacionais em seus países e no mundo, o que exige medidas sérias dos governos e sociedade em geral para diminuir as injustiças que dela derivam, bem como buscarem a igualdade de oportunidades.

Na sua definição, Castells (2003) traz o significado dessa nova sociedade que atualmente tem-se denominado como informacional, global e/ou em rede.

É informacional porque a produtividade e a competitividade de unidades ou agentes nessa economia (sejam empresas, regiões ou nações) dependem basicamente de sua capacidade de gerar, processar e aplicar, de forma eficiente, a informação baseada em conhecimentos. É global porque as principais atividades produtivas, o consumo e a circulação, assim como seus componentes (capital, trabalho, matéria-prima, administração, informação, tecnologia e mercados) estão organizados em escala global, diretamente ou mediante uma rede de conexões entre agentes econômicos. É rede porque, nas novas condições históricas, a produtividade é gerada, e a concorrência é feita em uma rede global de interação entre redes empresariais [...] (CASTELLS, 2003, p. 119).

Akkari (2011) nos fala sobre o que são e como se estruturam tais políticas educacionais.

Política educacional é um conjunto de decisões tomadas antecipadamente, para indicar as expectativas e orientações da sociedade em relação à escola. Uma política educacional visa assegurar a adequação entre as necessidades sociais de Educação e os serviços prestados pelos sistemas educacionais por meio de três eixos principais: 1) Estabelecimento de regras e mecanismos de controle aos quais o sistema educacional deve se submeter; 2) Incentivo de inovações educacionais pertinentes; 3) Garantia da gestão administrativa e financeira do sistema. (AKKARI, 2011, p.12).

As políticas educacionais estão diretamente relacionadas ao sistema de governo e por inúmeras vezes se tornam o centro de debates políticos envolvendo a educação em campanhas político/eleitorais. Sim, porque a educação envolve a sociedade que se sente responsável em colocar, manter ou substituir as lideranças políticas segundo os desejos e as necessidades dos indivíduos para atuar na desconstrução ou construção de políticas educacionais pertinentes às realidades de hoje.

A internacionalização da educação ou a globalização da educação, processo que produz tensões nas políticas nacionais, nos alerta para o fato de que existem interesses e grupos internacionais dando mais do que simples opiniões sobre os rumos da educação em um país e também sobre as políticas de formação de professores. Tal processo leva a questionar sobre a existência de políticas nacionais de educação e sobre as relações e as configurações das nossas políticas educacionais com os organismos internacionais.

O relatório da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI de Delors (1999) faz recomendações importantes para a melhoria dos sistemas educativos, como a difusão das tecnologias, e apresenta dados sobre a mundialização dos sistemas econômicos e da educação e suas implicações para os países desenvolvidos e em desenvolvimento nesta nova sociedade que se denomina informacional, global e/ou em rede, com o objetivo de que esse processo possa ajudar a melhorar a justiça e igualdade nos diferentes países.

É de suma importância que fiquemos atentos a algumas características da globalização na educação para que essas não acentuem mais ainda as diferenças já existentes entre as nações. Entre elas, cabe citar uma que demonstra a imbricação da proposta aos profissionais da educação e suas respectivas políticas: “a constituição de redes científicas e tecnológicas que liguem, entre si, os centros de pesquisa e as grandes empresas do mundo inteiro tende a agravar estas disparidades” (DELORS, 1999, p.39). Compreende-se que a globalização da educação ao mesmo tempo em que tenta diminuir as diferenças já existentes, intensifica o distanciamento entre elas.

A Conferência Nacional de Educação – CONAE é um espaço democrático aberto pelo Poder Público para que todos possam participar da construção do Plano de Desenvolvimento da Educação Nacional, espaço este que é importante na

construção e acompanhamento do Plano Nacional de Educação - PNE. Para se construir o PNE de um país com as dimensões geográficas que tem o Brasil, torna-se necessário uma boa organização, a articulação entre estados, municípios e governo federal e, também, com a sociedade civil organizada, sindicatos, federações, etc.

Para se chegar ao momento ímpar na história das políticas públicas do setor educacional no Brasil, vivido em Brasília de 28 de março a 1º de abril de 2010, quando ocorreu a Conferência Nacional da Educação, que contou com a participação da sociedade civil, de agentes públicos, entidades de classe, estudantes, profissionais da educação e pais/mães ou responsáveis por estudantes, na qual houve 3.889 participantes, sendo 2.415 delegados/as e 1.473, entre observadores, palestrantes, imprensa, equipe de coordenação (CONAE, 2010), apoio e cultura, precisou-se primeiramente passar pelas conferências municipais e estaduais. O Conselho Nacional de Educação (CNE) elaborou um documento que subsidiou as discussões e palestras das conferências.

O CNE, ao fazer a avaliação e propor subsídios para a construção do novo PNE, que deveria vigorar entre 2011 e 2021, acabou se estendendo tanto em sua construção e tramitação, que foi aprovado somente pela Lei nº 13.005/2014, com uma vigência de 2014 a 2024. O documento faz considerações relevantes sobre esse trabalho, tanto nos aspectos de sua construção como do acompanhamento e do cumprimento das metas que constam no PNE.

O primeiro PNE aprovado foi resultante da incorporação de algumas contribuições do PNE construído pela “sociedade” na versão do governo federal e teve a vigência de 2001-2010. Conceitualmente, o atual PNE teve a participação de várias instâncias da sociedade, como sindicatos, estudantes, movimentos sociais, etc. por intermédio das conferências municipais, estaduais e da Conferência Nacional de Educação. Entretanto, no processo de construção do documento final do PNE 2014 – 2024, o documento gerado na conferência sofreu muitos tensionamentos e interferências até sua aprovação pelo Congresso Nacional.

A primeira proposta de Plano Nacional de Educação (PNE, PL nº 4.155/98) foi construída pelas entidades nacionais da área de educação, agregadas no Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública e sistematizado no Congresso Nacional de Educação (CONED). Além de dar concretude às deliberações decorrentes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a proposta buscava recuperar algumas iniciativas perdidas nos oito anos de tramitação legislativa desta Lei. A proposta de Plano Nacional de Educação

concebida pelo executivo do governo da época, por sua vez, seguiu apensada à primeira proposta e dava ênfase aos aspectos da LDB que reforçavam as políticas de governo, em andamento. No jogo de forças políticas que ocorreu no seio do legislativo federal, o PNE do governo, com incorporação de contribuições do PNE da “sociedade”, saiu vencedor (MEC, 2009, p.5).

O parecer do Conselho Nacional de Educação (MEC, 2009) salienta que o PNE foi pouco considerado ao se estabelecer políticas de governo, por sua desarticulação com os planos setoriais do governo federal, estadual e municipal. Além disso, refere-se à falta de mecanismos para acompanhamento e avaliação sistemáticas do PNE, entre outras questões que deixaram a desejar quando da execução do seu conteúdo, que deveriam ser sanadas para a construção do próximo PNE. No entanto, reforça que muitas ações, programas e projetos aconteceram principalmente na área do ensino.

O documento lembra os diversos acordos assinados pelo Brasil nas conferências Internacionais que devem ser contemplados nos objetivos e nas metas do PNE. Salienta as que se referem à educação na assembleia da Organização das Nações Unidas (ONU) em 2002 que levaram em conta os oito objetivos do Milênio, os seis objetivos da Conferência de Dacar em 2000 e as dez Metas Educacionais dos países Ibero-Americanos estabelecidas pela Organização dos Estados Ibero-americanos - OEI.

Percebe-se que através das diversas conferências e espaços de discussão que antecederam a Conferência Nacional da Educação em 2010 e a própria conferência proporcionaram a possibilidade da participação da sociedade como um todo na influência sobre o documento final do PNE que exige agora o acompanhamento e meios de avaliação das metas ali propostas, afirmando as relações existentes entre os diversos contextos (Bowe et. al., 1992; Ball, 1994; Mainardes, 2006) que consideram os contextos não como isolados, mas sim entrelaçados. Com isso, os sujeitos que se encontram no contexto da prática podem, em certos momentos, agir no contexto de influência ou em outros contextos e os resultados transcritos em textos são os resultados das disputas e acordos que se dão nestes contextos. Entram aqui as vozes mais fortes que foram ouvidas. Aqueles que tiveram mais organização, ou mais força e poder, conseguiram influenciar de forma mais efetiva na construção desse documento que está balizando as políticas públicas sobre a educação no Brasil por essa década.

Neste contexto da prática, se encontram os professores que, além de precisarem da organização para se fortalecerem na busca de ocupação desses espaços, são responsáveis por desenvolver, durante o processo educacional, uma consciência crítica nos estudantes que ali se encontram para fazer frente a esse novo mundo globalizado em que vivemos, mesmo em meio às lutas pela sua valorização profissional e condições mais dignas de trabalho e, assim, um dos

[...] principais papéis reservados à educação consiste, antes de mais, em dotar a humanidade da capacidade de dominar o seu próprio desenvolvimento. Ela deve, de fato, fazer com que cada um tome o seu destino nas mãos e contribua para o progresso da sociedade em que vive, baseando o desenvolvimento na participação responsável dos indivíduos e das comunidades (DELORS, 1999, p.82).

Independente de onde se encontre a escola, se neste ou naquele continente, se no meio rural ou na área urbana, se onde tem neve ou faz um sol de 40°C, se frequentada por homens ou por mulheres, ou ambos, se os estudantes são ricos ou pobres, negros ou brancos, ali precisa haver um professor. Não existe profissional que não tenha passado por um professor, mesmo que este professor tenha sido um mestre de um ofício a ensinar um aprendiz. Importante entender o contexto do processo de formação deste profissional.

6 FORMAÇÃO DE PROFESSORES – A ESTRATÉGIA POLÍTICA NO CAMINHO

O contexto da Estratégia Política se entrelaça com o Contexto de Influência por fazerem parte da definição das políticas públicas. As vozes dos sujeitos, grupos sociais e econômicos acabam disputando neste contexto a força para introduzir os seus interesses nas concepções das políticas públicas e na sua efetivação, lidando com as desigualdades criadas ou reproduzidas por esta mesma política. Esses resultados estarão presentes nos textos produzidos para colocar em prática essa política. Assim, fica difícil perceber uma barreira nítida que divida o contexto da estratégia política com o contexto de influência, visto que existe um entrelaçamento grande entre eles.

As políticas públicas de formação de professores e a revisão de bibliografia sobre este tema são trazidas aqui por entender-se que partem daí as estratégias para se propor políticas públicas neste contexto. Esse material também embasa a análise sobre as falas dos atores, sujeitos dessa pesquisa quanto às suas formações e suas expectativas e necessidades para trabalhar no contexto da prática nos cursos à distância oferecidos pelo IFSul através da UAB.

6.1 Políticas Públicas de Formação de Professores

Ao utilizar a abordagem teórico-metodológica do ciclo de políticas, olhando-a em seus diversos contextos, percebe-se que o neoliberalismo, a globalização e os organismos internacionais têm interferido na formulação de políticas públicas no Brasil, principalmente no que tange à formação continuada de professores para atuar no âmbito da educação a distância, agindo assim no seu contexto de influência, mas percebe-se também que a sociedade civil organizada, através dos fóruns específicos e sindicatos das categorias, encontra um espaço para participar na construção dessas políticas. Cabe verificar como cada um vai se apropriar disso e com que intensidade é que vai interferir na força da influência oferecida sobre a construção das políticas.

O Banco Mundial tem financiado o sistema educacional em diversos países. No entanto, em cada país tais recursos financeiros são aplicados de forma particularizada, seja na confecção de livros didáticos, melhoria na infraestrutura, ou ainda na modernização da universidade (CORAGGIO, 1996). Isso acontece porque

existem fatores e atores locais cuja atuação é determinante na definição do uso desses recursos, demonstrando um espaço de autonomia e, assim, mesmo com grande influência dos organismos internacionais, com aporte financeiro e assessorias estratégicas, não prescindem da força dos atores envolvidos no processo para a efetivação de uma política.

O desenvolvimento humano é incentivado quando estimula as pessoas a buscarem uma melhor qualificação e quando contribui com uma “boa” mão de obra para atrair capitais estrangeiros que invistam em bens e serviços exportáveis e alimentem mais a máquina do capital, reforçando o neoliberalismo neste mundo globalizado.

A análise econômica está diretamente ligada à definição de estratégias de políticas educacionais que venham verificar como a educação pode e vai impulsionar o mercado e a ideia de uma relação eficaz entre custo e benefício em cada ação que vai realizar (CORAGGIO, 1996). Nas propostas educativas definidas pelos assessores do BM, a reprodução do capital substitui os espaços que eram ocupados por trabalhadores com formação crítica (DIAS, A., 2010) e a escola é tratada à semelhança de uma empresa no momento que veem “os fatores do processo educativo como insumos e a eficiência e as taxas de retorno como critérios fundamentais de decisão” (CORAGGIO, 1996, p.98).

A partir de 2008, o BM incentiva setores privados a participar ativamente na educação por meio das parcerias público-privadas, buscando garantir avanços para melhorar acesso, qualidade, custo e superação das desigualdades em um consenso neoliberal, hoje em crise. De outra forma, o próprio BM entende o papel dos governos enquanto garantia legal para a construção desses novos consensos (ROBERTSON, 2012).

Entende-se que, assim como os atores participantes do meio educacional, o próprio Banco Mundial sabe que existem alguns fatores importantes em um país para o aprimoramento da educação que facilitariam o aprendizado e, dentre eles, citam-se a dedicação dos professores em tempo integral, sua capacitação e o suprimento das necessidades básicas do cidadão como nutrição e saúde (CORAGGIO, 1996). Consciente de que o BM conhece tais fatores, o autor faz uma pergunta: “que autonomia resta a cada governo no momento de negociar as novas políticas

educativas a serem financiadas, e qual a autonomia de cada diretor de escola para selecionar os 'insumos educativos'?" (CORAGGIO, 1996, p.101-102).

A discussão sobre o que está sendo proposto pelos atores envolvidos é imprescindível, visto que serão eles também os responsáveis pela construção da proposta. Embora não aconteça com muita facilidade, essa deveria ser uma prática constante e efetiva ao se recontextualizar uma política no intuito de extrair dela o melhor aproveitamento em benefício da sociedade envolvida.

É fato, no entanto, que essa autonomia tão debatida, questionada e requerida pelos educadores e gestores de escola nem sempre é bem-vinda pelos seus atores, tendo em vista as situações de estafantes condições de trabalho a que estão submetidos. É preciso considerar que essa 'autonomia' implicaria atribuição de mais trabalho ainda (FALSARELLA, 2002). Mesmo assim, considera-se que os pontos fortes da Lei de Diretrizes e Bases para a melhoria do ensino sejam exatamente a atribuição de maior autonomia às escolas e o investimento na formação de professores, principalmente na formação continuada (FALSARELLA, 2002). Entre as influências do Banco Mundial está o entendimento de que os recursos públicos sejam concentrados na educação básica, âmbito que envolve um número maior de pessoas, apresenta um custo-benefício melhor e ainda considera ser este o nível em que a escola colabora com mais intensidade para o desenvolvimento social e econômico da população, elemento essencial para o desenvolvimento sustentável e a diminuição da pobreza (TORRES, 1996).

O Banco Mundial está fortemente comprometido em apoiar a educação, mas juntamente com os financiamentos que disponibiliza aos países em desenvolvimento oferece o serviço de suas assessorias que direcionam e traçam estratégias políticas cujas metas são atender os objetivos econômicos do próprio Banco (CORAGGIO, 1996).

Isto fica claro, por exemplo, quando se trata da reformulação do currículo. Este trabalho que incide diretamente nas atividades docentes, exclui a participação do professor. As orientações advindas dos organismos internacionais determinam que cabe ao poder central, representado pelo Ministério da Educação, tal reformulação. Assim, os professores, principais atores envolvidos na educação, são impedidos de discutir questões macro, propondo, aceitando ou rejeitando disciplinas e/ou conteúdos

para que o currículo seja um elemento pertinente s nossas realidades e culturas. Nesse modelo, sua participação pode ser comparada à de figurantes de um filme, seja para reduzir custos, seja para garantir que professores e alunos fiquem enquadrados num mesmo processo de homogeneização, desconsiderando particularidades e contextos. Aos professores, é permitido participar da elaboração dos textos a serem usados em sala de aula, desde que observem as orientações emanadas dos organismos superiores.

Torres (1996) salienta que sendo o professor o protagonista maior desse processo deveria ter uma participação efetiva em novas propostas de currículo, do processo de mudança em si, como maneira de incidir sobre um currículo bem elaborado, que colabore no processo de ensino e de aprendizagem. O autor afirma que “a maneira mais segura e direta de incidir sobre o currículo é incidir sobre os docentes, sobre sua formação e as suas condições de trabalho” (TORRES, 1996, p.156). Portanto, recai sempre na responsabilidade do professor a condução mais ou menos eficiente do processo de ensinar e de aprender e da melhoria da educação. Embora o Banco Mundial saiba que quanto mais o professor estiver capacitado para desempenhar sua função melhor será seu trabalho com os alunos, ele não prioriza a formação inicial, dando preferência à capacitação em serviço, ainda que, assim, muitas vezes, esta capacitação fique sob a responsabilidade do próprio professor, que vai buscá-la e custeá-la.

Quando se fala em capacitação ou formação continuada não se está propondo um treinamento unificado de formas de trabalho e de como lidar com cada situação, mas de um trabalho de reflexão, aprimoramento e atualização que acompanhe o professor em toda a sua vida profissional (FALSARELLA, 2002). Trata-se de uma forma deliberada e organizada de trabalho que o incentive, “pela ação, pela reflexão e pela interação com seus pares, ao aperfeiçoamento de sua prática e à apropriação de saberes rumo à autonomia profissional” (FALSARELLA, 2002, p.70). Até porque atualizações são necessárias, visto os tempos em que vivemos, onde as mudanças são rápidas e contínuas, fazendo com que um profissional não possa se dar ao luxo de manter-se parado no tempo, à deriva do mundo que transcorre ao seu redor.

Quando Pauly, Romi e Sarmiento (2014) abordam a formação continuada dos professores prevista na meta 16 no projeto de Lei que instituiu o Plano Nacional de

Educação (PNE) 2011-2020, questionam o apoio que lhes será fornecido para realizarem tais formações. Existe a ideia de que os professores necessitam de formação continuada, no entanto não existe um programa que garanta sustentação de horário e financiamento para sua realização. Ao ser aprovado o PNE, pela Lei nº 13.005 de 2014, o Plano Nacional de Educação ficou tendo como vigência 2014 a 2024, visto a necessidade da análise de diversas comissões tanto na Câmara dos Deputados como no Senado Federal e morosidade do processo para os trâmites de sua aprovação.

Chama-se a atenção para as metas 15, 17 e 18 que dispõem sobre a formação de professores da educação básica para que possuam formação específica de nível superior, a valorização dos profissionais do magistério das redes públicas de educação básica e de formulação de planos de carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino, o que demonstra uma preocupação com os profissionais que desenvolvem um trabalho importante na educação do país. No entanto, para que de fato estas metas sejam alcançadas é preciso que haja instrumentos de acompanhamento e avaliação e que a sociedade possa verificar o seu andamento.

Assim que as influências acontecem em diversos âmbitos e de diversas forças tanto internas (no país) como externas (fora do país). Concluindo suas considerações sobre as pesquisas e considerações do Banco Mundial sobre a reforma educacional nos países em desenvolvimento, Torres (1996) afirma que

[...] o principal obstáculo à reforma não é nem econômico nem técnico e sim político e, finalmente cultural. [...]. Convém não esquecer que os “interesses criados” não são patrimônio exclusivo dos países e dos governos, mas que envolvem todos os atores que pertencem ao setor educativo de um país, incluindo os organismos não-governamentais nacionais e os organismos internacionais que intervêm e influem nas decisões de política educativa nos países em desenvolvimento. O próprio Banco Mundial, sem dúvida, é tudo menos um ator neutro, representante da racionalidade científica e da eficiência técnica (TORRES, 1996, p.184-185).

Entre outros autores que pesquisam e escrevem sobre o tema da interferência externa nas definições políticas internas de um país e de uma sociedade, encontramos Shiroma, Moraes e Evangelista (2000), as quais afirmam que as reformas acontecidas ao longo do século XX, no Brasil e na América Latina, estão diretamente ligadas aos acordos internacionais firmados pelos diversos governos que se sucederam no poder. De fato, a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien

(Tailândia), em 1990, financiada pela UNESCO, UNICEF, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e Banco Mundial, inclui o Brasil num total de 10 países que foram obrigados a assinar um acordo se comprometendo a melhorar seus índices educacionais em função da sua alta taxa de analfabetismo, fato que se percebe no próprio PNE. É justamente a conferência de Jomtien que marca a entrada do BM no desenho da estratégia educativa global com mais intensidade, visto que neste período a UNESCO estava em crise pela retirada de países importantes na sua sustentação (VIOR; CERRUTI, 2014).

Mudanças referentes à atuação dos professores, bem como da formação necessária para atuar em cada nível de ensino, que instituição estava apta a oferecer essa formação e a formação apressada dos professores foram algumas dessas ações, conforme nos relatam as autoras acima citadas em seu livro “Política Educacional”. A concepção atual de educação que emana dos documentos internacionais nos dá conta de que esta deveria ser construída por meio de parceria entre o setor privado e o governo e entre a universidade e as indústrias.

Segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2000), essas ideias permeiam a LDBEN nº 9.394/96, na medida em que a sua proposta de educação deriva da concepção de educação do BM e ou, pelo menos, guardam uma extrema similaridade com a proposta dos organismos multilaterais já referida quanto ao resultado final da redação do texto legal da LDB/1996, a influência dos atores internacionais não foi maior devido à mobilização dos atores locais (professores da educação básica, do ensino técnico e das universidades, pesquisadores, técnicos das Secretarias de Educação e entidades sindicais) que se uniram em torno do assunto específico, principalmente por meio do Fórum Nacional em Defesa da Educação Pública na Constituinte (PINO, 2008). São os diversos contextos se entrelaçando e exercendo influência sobre os demais.

Verificamos que o Sindicato dos professores do Estado do Rio Grande do Sul (SINPRO), sindicato que representa os professores da iniciativa privada do Rio Grande do Sul (RS) entre outros, estiveram reunidos em meados de 2000 em seminários nos quais também se debateu sobre a EaD, suas fragilidades e oportunidades. Foi enviado ao Ministro da Educação, à época, Fernando Haddad, o relato das conclusões que foram tiradas dos eventos com o intuito de interferir na

regulamentação da oferta de cursos a distância e na forma de contratação de professores que nela atuam conforme Of.073/2006-Dir (SINPRO, 2006).

O mesmo sindicato já havia alertado o Secretário de Educação do Estado do Rio Grande do Sul, Sr. José Fortunati, através do Of. 129/2005/2005-Dir (SINPRO, 2005) sobre a falta de controle e regulamentação do trabalho desenvolvido por instituições privadas na oferta de cursos a distância principalmente de instituições privadas de fora do estado do RS e solicitava providências. Entre as reivindicações do sindicato estão o reconhecimento do trabalho efetuado pelos professores na elaboração de material didático, direitos autorais, horário de trabalho, jornada de trabalho, hora-atividade e a comunicação com as instituições de ensino.

Sabe-se que a profissão “professor” está presente na formação de todos os profissionais. Segundo Akkari (2011), o número de professores no mundo supera o de qualquer outra classe de trabalhadores e tende a crescer ainda mais. Segundo informações da IUS-UNESCO (2007) *apud* Akkari (2011), até 2015 alguns países corriam o sério risco de ficar sem professores qualificados para atender demandas de escolarização, como observamos em muitos países africanos¹⁶. Essas constatações reforçam a importância da preocupação com o tema da formação de professores nas políticas educacionais.

No Brasil, a classe trabalhadora “professor” também ocupa uma parte significativa dos postos ocupados no mercado de trabalho. Segundo Gatti, Barreto e André (2011), em 2006 os docentes representavam a terceira maior força de trabalho só perdendo para a área de serviços e escriturários. Todas as profissões passam pelos bancos escolares, portanto, ter professores qualificados deve ser primordial para a boa formação de qualquer profissional.

Akkari (2011) destaca que existe uma diversidade entre os modelos de cursos de formação de professores nos diferentes países do mundo, cada um com suas características. Salienta a existência de dois modelos principais de organização de formação: “a) formação simultânea: disciplinar, didática, pedagógica e profissional; b)

¹⁶Constata-se isso ao participarmos, em 2014, do Projeto TEDUCA - Tecnologias Educacionais Digitais: Cooperação Transnacional e Interinstitucional na Produção de Conhecimentos em Educação e Formação de Professores junto à Faculdade de Educação da Universidade Eduardo Mondlane, em Moçambique.

formação sucessiva: disciplinar na universidade, e, posteriormente, didática, profissional e pedagógica” (AKKARI, 2011, p.111). A formação de professores está diretamente relacionada aos sistemas educacionais, modo de gestão e ao tipo de instituição (público ou privado) onde acontece sua atuação.

A necessidade de profissionalização dos professores e sua formação inicial e continuada é um assunto muito presente entre pesquisadores, líderes políticos e organizações profissionais. Autores como Nóvoa (1995), Falsarella (2002), Freitas (2003), Tardif e Lessard (2005), Brzezinski (2008), Perrenoud (2009), Shiroma (2011), entre outros, debatem o tema e suas implicações no processo de profissionalização da profissão do professor, instigando outros pesquisadores a também desenvolverem pesquisas que possam colaborar na melhoria e aprimoramento da profissão que mais emprega pessoal no mundo inteiro.

[...] finalmente, parece impossível pensar na política educacional brasileira sem considerar as tendências e debates internacionais. A importação de inovações pedagógicas provavelmente se desenvolverá no Brasil nos próximos anos. No entanto, não podemos esquecer que o internacional sempre combinará com os processos específicos nacionais que estruturam as políticas educacionais brasileiras (AKKARI, 2011, p.125).

Dentre as formulações de políticas educacionais nos encontros internacionais sobre o assunto, a importância da formação de professores perpassa as discussões, pois em maior ou menor grau de compreensão reconhece-se que são eles os grandes protagonistas do processo de melhoria da qualidade da educação em suas instituições e que são eles que podem contribuir na formação de um cidadão mais independente, mais consciente de suas responsabilidades sociais e mais humano e, portanto,

[...] antes de tudo, o país necessita de educadores com capacidade criativa e compromisso social para formular políticas educativas e conceber práticas de administração em função das sempre novas necessidades e aspirações educacionais. Ou seja, a educação dos educadores deve continuar na ordem do dia. Sua formação inicial e educação continuada consistem fatores fundamentais para alcançar uma educação de qualidade para todos (SANDER, 2005, p.114).

Mesmo sabendo que o professor será o protagonista neste processo, auxiliando a formação de pessoas para trabalhar num mundo capitalista, as indicações de formação dos organismos internacionais e dos detentores do poder se limitam a sugerir a formação em serviço, nas horas vagas, em capacitações de curta duração, usando instrumentos de educação a distância e por conta e risco dos próprios professores, que muitas vezes buscam tais formações em instituições

privadas (BAZZO, 2006), visto que as vagas em instituições públicas são limitadas. Essas “sugestões” aos professores estão contempladas na LDB/1996, quando incentiva uma maior qualificação e relaciona a qualificação e a avaliação de desempenho à remuneração que deve ser atribuída ao professor (MENESES, 2004; BAZZO, 2006).

Certamente, as influências de organismos internacionais, financiamento de projetos educacionais e os incentivos de intercâmbios internacionais subsidiados pelo Estado afetam o sistema educacional e a formação dos professores e dos gestores da educação. Enxergar as verdadeiras intenções dessas ações e como atuar de forma crítica, ética e profissional, são desafios complexos que exigem uma preparada formação e um apurado senso crítico dos profissionais da educação.

Entende-se a formação de professores com parte do contexto de estratégias políticas, pois é assim que é vista no âmbito das políticas públicas e reforçada quando das análises e discussões para atingir as metas estipuladas nas reuniões e conferências para definição de estratégias quanto ao trabalho docente e suas avaliações de competências e desempenho. (FREITAS, 2003).

Busca-se, como desafio, uma política de formação de professores em instituições especificamente voltadas para esse fim, nas quais exista uma preocupação séria sobre a profissionalização e o desenvolvimento docente e onde aqueles professores em serviço sem a devida formação possam buscá-la tanto para adquirir o conteúdo como a parte pedagógica, conforme preconiza o documento advindo da conferência regional citada por Freitas (2003).

Uma discussão bastante intensa se dá pela profissionalização do trabalho docente, onde se confundem ainda hoje a vocação e o sacerdócio vivido nos séculos passados versus o profissionalismo buscado na atualidade, ocasionando uma crise de identidade, ou uma falta de conhecimento sobre a identidade do magistério (OLIVEIRA, 2010).

Freitas (2003), ao falar sobre a formação de professores, se detém na ingerência dos organismos internacionais sobre essa formação com o controle e a regulação do trabalho docente, o que entende ser fator que ocasiona uma desprofissionalização do trabalho ao invés de profissionalizá-lo. Já em outra parte do artigo Freitas salienta que o

Campo da formação de professores está exigindo, há décadas, a definição de uma política global de formação e valorização do magistério, que contemple igualmente a *formação inicial, condições de trabalho, salário e carreira e a formação continuada* (FREITAS, 2003, p. 1118).

Os pesquisadores relatam, informam, buscam e referendam as necessidades para o aprimoramento do processo de ensino e da aprendizagem, mas suas falas ficam no vácuo, precisando que sejam ouvidas e apropriadas do seu valor real.

Bazzo (2006) salienta que um novo modelo para os processos de formação de professores poderá acontecer no momento em que a sociedade, desvencilhando-se dessa lógica de eficiência e eficácia que embasa o capital, busque alternativas diferenciadas, levando em conta as muitas experiências que estão acontecendo e que dão sentido aos movimentos e às lutas sociais por políticas públicas através de projetos emancipatórios e proponha uma globalização contra-hegemônica em que se defina a universidade como bem público e, neste sentido, se defenda uma reforma que promulgue, segundo Santos (2005) a:

1) Valorização da formação inicial e sua articulação com os programas de formação continuada; 2) Reestruturação dos cursos de licenciaturas de forma a assegurar a integração curricular entre a formação profissional e formação acadêmica; 3) Colaboração entre pesquisadores universitários e professores das escolas públicas na produção e difusão do saber pedagógico, mediante reconhecimento e estímulo da pesquisa-ação; 4) Criação de redes regionais e nacionais de universidades públicas para desenvolvimento de programas de formação continuada em parceria com os sistemas públicos de ensino. (SANTOS, 2005, p.84).

Os trabalhos de pesquisa relacionados ao tema do efetivo trabalho do professor e de sua formação inicial e continuada nos apontam para o pensamento de que as dificuldades no trabalho se resumem às precárias condições em que são desenvolvidas as atividades, com classes superlotadas, baixa remuneração, falta de material, descontinuidade nas políticas públicas de formação em serviço e com a dificuldade em arcar com os custos da própria formação (FALSARELLA, 2002, p.74), somado a inúmeras atribuições que lhes são conferidas, as quais vão além daquelas relativas ao ensinar ou proporcionar aprendizado, somando-se às habilidades de psicólogo, enfermeiro, gestor, entre outras. Imputam-lhes, também, a responsabilidade sobre o êxito ou fracasso do aluno, precisam dar conta de produções e ações que contribuam para a avaliação da escola ou do sistema de ensino onde estão inseridos (OLIVEIRA, 2010).

O professor tem o grande desafio de diminuir os índices preocupantes de aprendizado que comumente são apresentados em pesquisas dos mais diversos tipos. Os alunos possuem dificuldades de ler, escrever e realizar operações simples, conforme nos apresenta Bernardete Gatti, na palestra proferida no dia 27/10/2015 no XII Congresso Nacional de Educação (Educere) na Pontifícia Universidade Católica (PUC) do Paraná, quando diz que para o 3º ano (ensino fundamental) uma em cada quatro crianças não sabe ler ou fazer operações simples ou ainda que no nono ano 29% tem nível/conhecimento adequado em Português e 16% em Matemática. Acrescenta que 45% não sabe escrever corretamente, que 66% não terminam o ensino fundamental e que o grande desafio para a educação é promover o aprendizado.

Tal superação não se dará pelo simples fato de ser um desafio que se apresenta, mas carece de políticas públicas que colaborem para que professores e instituições de ensino se capacitem e se mobilizem neste sentido. É necessário que o Estado se aproprie “dos resultados dos estudos dos pesquisadores que têm orientado os educadores, seus movimentos e entidades no debate sobre os princípios e os fundamentos da formação” (FREITAS, 2007, p.1207). Acredita-se que as famílias também precisarão fazer parte do grupo que se unirá para enfrentar essa demanda.

O trabalho escolar tem tomado novos rumos e, assim, “as diferentes administrações públicas assimilam e reinterpretam valores como a autonomia, a participação e a democracia, objetivando os procedimentos normativos que modificam de modo considerável o trabalho escolar” (OLIVEIRA, 2010, p. 145).

A necessidade de uma inter-relação entre a Universidade onde é oferecida a formação inicial e o lugar de efetivo trabalho do professor se torna cada vez mais necessária não só para oportunizar que os futuros professores conheçam e reflitam sobre o ambiente real de seu espaço de ensino e de aprendizagem, mas também porque cada vez mais temos uma infinidade de fatores que influenciam e que vão dar origem à busca por capacitações continuadas ao longo de toda a sua carreira profissional.

Se nos estudos apresentados sobre a formação docente obtida na Universidade para cursos de pedagogia, licenciatura em Matemática, Letras e Ciências verifica-se uma insuficiência nessa formação para atender às peculiaridades

corriqueiras de suas atividades como professor (GATTI, 2010), de outro lado existem questões relevantes que interferem na necessidade de formação dos professores para se adaptarem às diferentes realidades, tais como área rural ou urbana, quando urbana, se é zona central ou periferia. Outro fator é sobre o perfil do aluno que vai ter em sua sala de aula, se é portador de alguma necessidade especial, se é hiperativo, se tem dificuldades de aprendizagem, déficit de atenção ou se é superdotado, ou se participa de modalidades variadas de ensino (presencial, semipresencial, a distância), uso das tecnologias no processo, discriminações, marginalidade, exclusões, etc.

O fato é que de uma forma ou de outra, seja por meio de uma escola por ciclos, competências, ou por mudanças nos currículos, nas provas de avaliações, nos exames e testes de conhecimentos dos seus alunos, entre outras formas de controle sobre o processo de ensino e de aprendizagem educacional do país sempre acabam por colocar a responsabilidade das ações e dos resultados no professor. Somado ao professor, está o próprio aluno, que também é responsabilizado pelo seu sucesso e principalmente pelo seu fracasso escolar (SOUZA, 2006). Quando não é um é o outro, como se neste processo só houvesse esses dois atores. Como se esses atores não trouxessem na sua bagagem uma infinidade de práticas e culturas advindas de um meio reprodutor de posturas, preconceitos, formas de ser e de agir e que em um passe de mágica esses atores se transformassem e fizessem tudo diferente, de forma atrativa e estimulante. Esse processo carece de uma construção conjunta do estado, da gestão da escola, da sociedade em que está inserida, dos professores, dos alunos e da família. Um só não consegue mudar um ciclo que está vicioso há anos.

6.2 Formação Inicial e continuada de Professores ‘através da e para’ atuarem na UAB

A formação continuada pode se dar através de programas de capacitação formal, oferecida aos professores em programas de pós-graduação ou em cursos de curta duração que tratem de temas importantes na sala de aula, tais como avaliação, dificuldade de aprendizagem, metodologias de ensino, inclusão de recursos tecnológicos nas aulas, entre outros. De outra forma, também acontece a formação continuada quando o próprio professor pensa sobre o seu fazer, sobre a sua prática para que em parceria com outros colegas envolvidos possa diagnosticar problemas e

apontar soluções para a melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem e, por conseguinte, diminuir o fracasso escolar. E por quê? “Porque a prática coloca problemas para os quais há muitas respostas que não estão dadas” (GATTI, BARRETO & ANDRÉ, 2011, p.43).

Uma das ações do governo federal para atender as inúmeras demandas de formação existentes no país foi a criação do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) que, apoiado pelos Fóruns estaduais, possui o objetivo de estabelecer ações e metas para a qualificação de mais de 600 mil professores que ainda não possuem a formação requerida para o exercício da docência (GATTI, BARRETO & ANDRÉ, 2011), até porque passou a ser exigida formação em nível superior para ser professor no ensino fundamental a partir da LDBEN/1996. Antes disso a exigência era o ensino médio¹⁷.

A UAB foi criada no sentido de colaborar neste trabalho de oferta de formação tanto inicial quanto continuada de professores no Brasil, no entanto, desde 2003, mesmo antes da UAB, o governo federal já tinha instituído uma rede chamada de Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, que está sob a responsabilidade da Secretaria de Educação Básica e da Secretaria de Educação a Distância do MEC, que em parceria com IES e com a participação de estados e municípios, visava atender a demandas de formação continuada, dirigida exclusivamente à educação infantil e ao ensino fundamental.

A Portaria MEC nº 318, de 02 de abril de 2009, que confere à CAPES a regulação da formação docente traz uma alteração ao trabalho inicial da UAB quando “recomenda que a formação inicial seja feita preferencialmente em cursos presenciais, conjugados com tecnologias a distância, e a formação continuada, pela EaD” (GATTI, BARRETO & ANDRÉ, 2011, p. 54). A partir daí muitos cursos de formação foram oferecidos pelas IES públicas e privadas na modalidade a distância.

A Partir do PARFOR a Rede Nacional de Formação Continuada de Profissionais da Educação Básica foi ampliada e assim passou a definir e coordenar

¹⁷ A LDBEN/96 apresenta uma dupla orientação, quando no artigo 62 expressa que é admitida como formação mínima, o normal do ensino médio para o ensino infantil e no artigo 87, inciso IV, coloca que toda formação de professores deve ser feita em nível superior.

a atuação da CAPES e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) com as IES e os sistemas de ensino. Assim, “a rede nacional consiste, portanto, em um conjunto de ações estratégicas de formação continuada, articuladas entre si com o objetivo de contribuir para a melhoria da formação de professores e alunos da educação básica” (GATTI, BARRETO & ANDRÉ, 2011, p. 56).

Existem outros programas do governo que tratam da formação de professores, dentre eles, citamos o Pró-Letramento que é um curso de aperfeiçoamento de 120 horas oferecido principalmente aos professores dos anos iniciais.

O Programa faz parte também do movimento de revisão dos currículos, dos materiais de apoio ao trabalho dos professores e das próprias metodologias de ensino, diante da defasagem de rendimento dos alunos da educação básica, em relação às expectativas de aprendizagem apontada nas avaliações nacionais de larga escala (GATTI, BARRETO & ANDRÉ, 2011, p.57).

O Programa Gestão da Aprendizagem Escolar (GESTAR II) também faz parte do grupo de ações para oferecer formação continuada de professores, nesse caso, para capacitação em língua portuguesa e matemática aos professores dos anos finais do ensino fundamental (antiga quinta a oitava séries, ou sexto ao nono ano atuais). A formação é dada em um misto de formação presencial e a distância. (GATTI, BARRETO & ANDRÉ, 2011).

O programa Proinfantil é outro curso de capacitação docente que visa capacitar os professores para atuar na educação infantil e foi proposto a partir de 2005. O curso é semipresencial e visa à formação de professores de educação infantil em nível médio e dele podem participar também professores leigos.

Outro programa é o Pró-Licenciatura, que ocorre em parceria com as instituições de ensino superior e visa oferecer cursos de Licenciatura a distância para professores em exercício, objetivando melhorar a qualidade de ensino da educação básica, nos quais a prática do dia-a-dia do professor é levada em consideração para o processo de formação (MEC, 2015). Mesmo sendo um programa que visa à formação inicial, contribui também para a formação continuada, visto que a metodologia utiliza uma reflexão sobre a prática efetiva do professor. Este programa hoje é ofertado no âmbito da Universidade Aberta do Brasil.

Nesta tese, o foco será mais intenso na formação que acontece através da UAB, que é uma política pública para formação de professores a qual visa atingir

profissionais em todo o Brasil, principalmente no interior, em cidades onde não existam Instituições que possam se ocupar deste trabalho.

O sistema UAB foi instituído oficialmente pelo Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País, mediante a ampliação de possibilidades em educação a distância por instituições públicas de ensino superior, em articulação com polos de apoio presencial.

Art. 1º Fica instituído o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB, voltado para o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País.

Parágrafo único. São objetivos do Sistema UAB:

I - oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica;

II - oferecer cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;

III - oferecer cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento;

IV - ampliar o acesso à educação superior pública;

V - reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do País;

VI - estabelecer amplo sistema nacional de educação superior a distância; e

VII - fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de educação a distância, bem como a pesquisa em metodologias inovadoras de ensino superior apoiadas em tecnologias de informação e comunicação (BRASIL, 2006c).

A criação da UAB tem na sua história a participação da comunidade como podemos ver da afirmação de Gomes (2013).

Sua criação deu-se, em boa medida, pelos esforços do Fórum das Estatais pela Educação, e baseou-se nas experiências de consórcios nacionais para oferta de cursos superiores e de formação continuada, dentre os quais se destacam a Unired, uma dos maiores e mais importantes consórcios de instituições educacionais brasileiras, com cerca de 70 instituições públicas de ensino participantes, e que fez parte das ações do Programa Sociedade da Informação, do governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), a Edumed, um consórcio da Rede Nacional de Educação a Distância em Medicina e Saúde, e o Projeto Veredas, desenvolvido pela UFMG com foco na formação de professores (GOMES, 2013, p.14-15).

Percebe-se que os Fóruns Estaduais se apropriaram dessa oportunidade como estratégia política para exercer influência na construção dos documentos que balizaram a operacionalidade do trabalho da UAB, embora autores como Freitas (2007) salientem que a maioria dos cursos de formação a distância não consideram as necessidades básicas de encontros presenciais, tutores a disposição e

acompanhamentos pedagógicos e sirvam mais para baratear e aligeirar a formação e ainda compensar a ausência de cursos regulares para pessoas já desfavorecidas e tolhidas de participar dos processos regulares de ensino e pouco se apropriam de novas tecnologias como meios eficazes de ensinar e de aprender. A autora reforça uma outra questão importante nos processos de ensino de formação de professores que é a falta de voz que os profissionais da área da educação têm junto ao MEC, sendo ignorados nos seus mais de 30 anos de debates quando são elaborados os Planos de Desenvolvimento da Educação e as propostas as políticas de formação. O Estado precisa ouvir a voz dos pesquisadores.

Gatti, Barreto e André (2011), também mencionam a importância que o governo deu por realizar, através da UAB, a política principal de formação de professores.

A UAB tornou-se um dos principais instrumentos de execução das políticas de formação em nível superior do MEC, ao lado do Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), que se propõe a criar condições de ampliação do acesso aos cursos de graduação públicos e de permanência neles, mediante melhor aproveitamento da infraestrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades (GATTI, BARRETO & ANDRÉ, 2011, p. 64).

Tendo em vista que esta política está sendo a principal responsável pela oferta dos cursos de formação de professores, entende-se como indispensável a realização de pesquisas sobre a sua construção nas diversas instituições de ensino para subsidiar, inclusive, a CAPES no seu acompanhamento, avaliação e possíveis alterações quanto às reformulações necessárias com a sua continuidade.

Sabe-se que a necessidade de que todos os professores para trabalhar na educação básica tenham formação em nível superior, conforme preconiza a LDBEN/96, colaborou com o aligeiramento dessas ofertas de cursos a distância sem o devido cuidado quanto à qualidade e acompanhamento deste trabalho (SCHEIBE, 2006).

Através da UAB, são oferecidos cursos de formação inicial de graduação, na sua maioria de licenciaturas, e os programas de formação continuada com os cursos complementares de formação pedagógica para quem é bacharel, cursos de especialização de 360 horas, cursos de aperfeiçoamento de 180 horas e cursos de extensão com carga horária variável com no mínimo 30h.

Mesmo com recursos mais interativos e existência de comunidades de aprendizagem, o(a) aluno(a) tem de assumir um papel mais ativo na EaD e ser protagonista da própria aprendizagem. Os professores estão longe de

encontrar o(a) esperado(a) estudante autônomo(a). Alguns cursos justificam a alta evasão, alegando que os cursistas não estavam aptos a ser alunos a distância, e terminam por não se responsabilizar pelo insucesso deles. Entretanto, o tempo exigido para que os estudantes assumam o papel protagonista nem sempre está dado nos cursos (GATTI, BARRETO & ANDRÉ, 2011, p. 83-84).

Com essa política pública, o Governo Federal busca aumentar o número de alunos e cursos das Instituições Federais de Ensino Superior, ao mesmo tempo em que tenta expandir sua ação, possibilitando e ampliando a chance de sujeitos de cidades e localidades distantes dos grandes centros, onde o ensino superior ainda não chegou, poderem buscar essa formação. Com isso, eleva-se a escolaridade do povo brasileiro e possibilita-se a profissionalização de um número maior de pessoas, sem que elas necessitem deslocar-se de seus locais de origem para os grandes centros urbanos a fim de qualificar-se profissionalmente.

As políticas públicas de formação exigem um esforço conjunto de vários segmentos da sociedade para que sejam construídas e apropriadas no bojo de sua aplicação prática através dos programas e projetos oferecidos pelos entes públicos e privados que dela se utilizam. A educação tanto presencial como a distância tem papel importante nessa formação.

Pensar políticas articuladas para a formação implica, portanto, romper com a dicotomia entre ensino presencial e ensino a distância que, no caso brasileiro, tem contribuído para posições extremas de “fetichização” ora do ensino presencial, ora do ensino a distância [...] Entendemos que o que se deve construir é um sistema nacional de formação de professores, preferencialmente de formação dos profissionais da educação, que, ao invés de fomentar a segmentação e superposições das políticas para a formação inicial e continuada, contribua para o estabelecimento de parâmetros básicos nacionais a serem garantidos nas diferentes instituições de ensino, nos diversos cursos e modalidades (DOURADO, 2008, p.910).

A legislação prevê que a oferta desses cursos por meio da UAB se dê em sistema de colaboração entre diversos entes federativos interessados no processo.

Art. 2º O Sistema UAB cumprirá suas finalidades e objetivos sócio educacionais em regime de colaboração da União com entes federativos, mediante a oferta de cursos e programas de educação superior a distância por instituições públicas de ensino superior, em articulação com pólos de apoio presencial (BRASIL, 2006c).

Como se pode observar, a efetivação dos cursos pela UAB depende da parceria entre os poderes públicos, principalmente municipal e federal, em que cada

um tem seu papel específico. No convênio¹⁸, estão previstos os compromissos dos partícipes: à CAPES, representando o âmbito federal, cabem o fomento, o acompanhamento, a avaliação, a orientação, o controle e a fiscalização do Acordo de Cooperação; à Prefeitura, como poder municipal, manutenção do Polo de Apoio Presencial (estrutura física, recursos humanos, tecnológicos e de comunicação); à Universidade Pública, a gestão acadêmica, a seleção e formação dos tutores e a distribuição e publicação de materiais didáticos, sendo responsável por medidas que resguardem o direito do autor.

A sequência de trabalho para se estabelecer a parceria e se oferecer os cursos nos polos se dá da seguinte forma: a proposta de parceria é encaminhada inicialmente pela IES ao Fórum Estadual Permanente de Formação Docente, que reúne representantes das IES públicas no estado e das secretarias municipais e estaduais de educação. Com a aprovação do Fórum, a documentação é encaminhada à CAPES, que procederá à avaliação *in loco* do polo de apoio presencial. Com o polo aprovado pela CAPES, os termos de cooperação são assinados e a parceria colaborativa é estabelecida.

O município interessado na oferta de vagas de cursos superiores da UAB para sua comunidade ou microrregião precisa credenciar uma de suas escolas públicas como polo de apoio presencial junto à CAPES. O procedimento atual consiste em concordância e aprovação de termo de cooperação técnica entre instituição pública de ensino superior, pertencente ao sistema UAB, e o município interessado.

A minuta de parceria explicita as responsabilidades de cada parte, ficando a cargo da Prefeitura a cedência de ambientes didáticos, laboratórios de informática com acesso à internet e demais itens de infraestrutura necessários à oferta do curso. Já a Instituição de Ensino Superior (IES) assume a responsabilidade pela oferta e desenvolvimento pedagógico dos cursos, assim como o fornecimento dos materiais de consumo a serem utilizados, para os quais ocorre o repasse de recursos financeiros pela CAPES para a Instituição de Ensino Superior.

Já os editais, matrículas, professores, pesquisadores, formadores, tutores, material didático e ambientes virtuais de aprendizagem são de responsabilidade da

¹⁸Para mais informações, ver a Lei Nº 11.502/2007, publicada no Diário Oficial da União (D.O.U.) de 12 de julho de 2007, Seção 1, p.5.

instituição que oferece o curso em parceria com a CAPES /UAB. Além desses recursos básicos, existem outros, intrínsecos ao trabalho de acompanhamento dos alunos, de sua aprovação, reprovação, evasão, participação e motivação, entre outros que perpassam o perfil de cada curso ou instituição.

O poder municipal, por sua vez, também possui uma parcela de responsabilidade sobre o trabalho, ao disponibilizar local, suporte físico de máquinas, rede, internet, biblioteca e energia elétrica, bem como ao apostar ou não no curso que está sendo oferecido, colaborando com a inserção de profissionais no mundo do trabalho e valorizando-os, entre tantos outros interesses que podem colaborar para a efetivação desse trabalho.

Ao convencer a sociedade e os professores com o discurso construído sobre a qualidade, a facilidade, a autonomia e a oportunidade que essa forma de trabalho oferece, o governo exerce um poder oficial sobre estes que passam a atuar como voluntários na efetivação de uma política, mas sabe-se que ela não é uma política neutra e, assim, precisa ser analisada em todos os seus âmbitos e contextos.

O que a tecnologia pode oferecer é um mundo a ser descoberto. Necessidade de formação dos professores e oportunidade de estudo para pessoas em locais onde não existem Universidades são realidades que devemos respeitar, mas a que preço isso vai continuar é uma incógnita a ser desvendada e a tarefa de professores e gestores pode e deve ajudar na busca de melhorias desse trabalho. Vemos que são privilegiados

[...]discursos oficiais por que colocam em movimento novos formatos e condições para a formação docente; criam e forjam demandas e desejos e tentam se tornar, universalmente, reconhecidos e legitimados no âmbito da sociedade brasileira, disseminando a EaD como modalidade central para a formação docente.[...] Enquanto discurso autorizado, o discurso oficial é uma tecnologia de poder que diz, fala, movimenta, legaliza, institucionaliza e estrutura um campo de ação para a formação de professores (OSÓRIO & GARCIA, 2011, p. 121).

As estratégias políticas utilizadas para a efetivação de uma política pública nem sempre são conhecidas pela sociedade, sendo necessário que pessoas, pesquisadores e estudiosos façam essa análise e acompanhamento com o intuito de dar visibilidade àquilo que aos olhos dos leigos fica encoberto.

Seus discursos interpelam os indivíduos prometendo-lhes condições melhores para sua formação: acesso mais facilitado ao ensino superior; flexibilidade na organização do tempo de estudo; formação continuada, adaptação aos interesses de cada um e acenam com a inclusão social e

digital ao mesmo tempo.[...] É assim, neste nível de poder, que as práticas de governo podem acontecer: não fora dos sujeitos ou acima deles, mas, ao contrário, com eles, estimulando-os a ter vontades, desejos e necessidades (OSÓRIO & GARCIA, 2011, p. 132).

Assim, os próprios sujeitos, professores e gestores são os atores que buscam, trabalham e efetivam as políticas públicas. Foi e é assim no IFSul, onde grupos organizados de pessoas procuram trabalhar na oferta de cursos através da Educação a Distância utilizando o sistema Universidade Aberta do Brasil e a CAPES subsidia financiamento deste trabalho.

A Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação - SEED/MEC¹⁹ foi a responsável pelo gerenciamento da UAB desde a sua criação até o momento em que a UAB foi repassada para a CAPES através da Portaria nº 318 de 2009 e esta Secretaria foi, inclusive, extinta, como nos fala Gomes (2013).

Em 2011, a SEED foi sumariamente extinta, sem que alguma explicação oficial fosse dada, e seus programas e ações passaram a vincular-se à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), conforme informa o portal do MEC, porém, a UAB está, de fato, abrigada pela CAPES, conforme se pode observar em seu portal <http://uab.capes.gov.br/> (GOMES, 2013, p.16).

Embora tenha feito parte da Secretaria de Educação a Distância (SEED) e depois da CAPES a responsabilidade sobre as questões relacionadas à UAB, os atores das IES têm possibilidade de opinar sobre as condições de atendimento do polo, sobre as necessidades que o curso a ser oferecido exige, até porque são essas pessoas que efetivamente trabalham no polo junto aos alunos e tutores, inclusive sobre os meios tecnológicos que são necessários.

A fala de um gestor do IFSul sobre o que era previsto pela SEED como indispensável em um polo presencial da UAB salienta que a SEED tinha se baseado em cursos a distância de Administração oferecido em cidades grandes que exige, a seu ver, menos infraestrutura do que outros cursos, como era o caso do Curso de Tecnologia em Sistemas para Internet a ser oferecido pelo IFSul em locais bem distintos de cidades com boa infraestrutura de trabalho.

A realidade que eles viram era completamente diferente da realidade que existia e quando eles fizeram o curso de administração, os locais onde eles

¹⁹Os recursos para a oferta dos cursos pela UAB, bem como a natureza dos cursos ofertados, eram de responsabilidade da extinta Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação (SEED/MEC) e, a partir de 2007, da CAPES, como parte da missão atribuída pela Lei nº 11.502/2007, quando recebeu do MEC a responsabilidade pela operacionalização do Sistema UAB e confirmada de maneira mais enfática através da Portaria MEC nº 318 de 2009.

fizeram isso, tinha toda a infraestrutura, eles não sabiam que existia Constantina, eles não sabiam que existia Santana da Boa Vista, Santana da Boa Vista é metida no morro né? Em baixo do morro, a internet quase que não chega lá porque a antena não flui né? E a SEED tinha uma visão muito equivocada de tecnologia, então eu me lembro que as antenas de ENGESAT, queriam fazer tudo pela antena por 512 Kbs de velocidade, e não é 512, é 256, ou seja, não era nem 1 mega, era 256, ¼ de 1 mega. Quando eles falaram lá no primeiro encontro que iriam fazer isso, eu já tinha conhecido os polos que iriam fazer, já tinha mais ou menos uma ideia do que era a realidade de cada um deles, eu podia falar assim: Isso que tu tá querendo não vai acontecer, porque tu tem uma realidade da administração numa cidade que tem toda a infraestrutura, tem internet, tem laboratório, tem acesso, tem ônibus, tem calçamento há!!!.. Rosário do Sul onde que eles queriam colocar? Numa escola agrícola, que quando tu andava, quando me levaram lá, a estrada era chão batido e areião, e eu só pensava assim: O dia que isso aqui chover atola... ninguém entra, ninguém entra aqui, então eles não tinham essa realidade, a visão que eles tinham era outra completamente diferente, quando eu disse isso, foi aquela enxurrada, há! Mas, lá no norte é pior tem que ir de balsa (risos)... Eu não tenho luz lá, como é que eu vou ligar o computador? E a prefeitura lá quer o curso, então começaram a surgir coisas, e aí se deram conta do buraco onde eles tinham entrado, ou seja, eles precisavam é... criar uma estrutura pra essas comunidades porque esse era o foco, era tu interiorizar a educação superior, tu não podia aplicar a UAB aqui em Pelotas, tu só podia ofertar onde não tivesse curso federal superior, público gratuito, tinha que ofertar onde não tinha universidade, então, Pelotas, cansou de gente vindo pra cá querendo curso, pra tu fazer tu tem que inscrever em um dos pólos candidatos, então eles não tinham essa noção essa noção era administração do Rio, de São Paulo, Brasília, Salvador. (GESTOR_7).

O que, na visão do Gestor7 do IFSul, dificultava a SEED, e hoje a CAPES, em fazer a avaliação mais realista das necessidades nos polos era a experiência de onde eles próprios se basearam para criar a UAB, que eram em cursos que necessitavam de pouca infraestrutura de equipamentos e de banda de internet oferecidos a distância em um programa nas capitais onde existe boas facilidades de acesso. Houve essas oportunidades em que os gestores da UAB das diversas IES do Brasil puderam expor as realidades de onde e como eram as Infraestruturas dos polos de apoio presencial nos municípios participantes. São os contextos se entrelaçando, os atores da prática, através de estratégias políticas, exercendo influência sobre as formas de regular o trabalho.

As possibilidades de exercer influência na efetivação da política de formação utilizando a EaD é fato que fica guardado com os poucos que fizeram parte desta construção. A fala de um gestor que foi integrante ativo no início deste trabalho reflete isso.

[...] o nosso Moodle foi modelo pra muita gente, a maneira como nós concedemos o Moodle, a forma como nós organizamos as coisas lá dentro serviu de modelo pra muita gente, e eu só ouvia assim: Ah mas eu quero um time que nem esse teu, eu assim: então contrata uma equipe de

programadores, então nem isso eles tinham em mente, ou seja, o grupo de pessoas necessárias pra fazer a execução do curso, produzir material, preparar material, eles não tinham ideia, digo isso com extremo orgulho, algumas regras o instituto lá definiu, é... desde a equipe pra produzir o material, desde a equipe pra administrar o material, como pra equipe pra executar o material. Muitos foram atrás da gente né? Tanto é que eu fui em duas reuniões para mostrar pros coordenadores o que que a gente estava fazendo, foram 2 seminários que me convidaram pra palestrar, pra mostrar como é que a gente fazia, então a maneira como nós encontramos isso não fui eu, isso foi o grupo do instituto, todos...todos envolvidos, desde o estagiário que fazia a programação, que fazia o design, desde o tutor, desde o professor, supervisor, todos (GESTOR_7)

A colaboração dos integrantes dos Fóruns de coordenadores criado para efetivar a UAB dentro de cada IFES e que contribuiu com o MEC para o desenvolvimento do trabalho pode ser visto nesta fala e na fala de outros integrantes que estiveram desde o início no grupo de atores. Concorda-se com MILL (2012) quando coloca que o trabalho em equipe e de um grupo de pessoas com habilidades diferentes se organizando em conjunto para realizar o trabalho na EaD é algo real e indispensável neste tipo de educação. A ajuda mútua, o trabalho em equipe, o planejamento conjunto das ações e a colaboração entre as entidades parceiras são algumas das ações que se veem e são necessárias neste trabalho.

Outro fator que precisa ser absorvido pelos responsáveis pela UAB no Ministério da Educação é a dificuldade existente na utilização das tecnologias mediadoras da modalidade de ensino a distância. As pessoas que se utilizam da formação oferecida pela UAB são aquelas, na ampla maioria, que além de estarem há algum tempo longe da escola, não nasceram e cresceram numa era tecnológica e precisam se apropriar dela para dar conta de sua formação.

6.3 A Tecnologia e o trabalho do professor

A dificuldade no uso das tecnologias permeia diversas ações. Conforme o documento da Comissão das Comunidades Europeias - A Educação na sociedade da Informação e da Comunicação²⁰ - existem dificuldades que impedem as escolas de se inserirem na sociedade da informação, o que dificulta também o trabalho da oferta

²⁰ COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS. A Educação na sociedade da Informação e da Comunicação. Disponível em: <http://www.netprof.pt/pdf/parte2.pdf>. Acessado em 10 de nov. 2015.

de cursos através da UAB. Primeiro a cultura que precisa ser rompida, seguida da falta de investimentos das instituições na compra de equipamentos e softwares educativos condizentes com os conteúdos e faixa etárias dos alunos. A falta de envolvimento dos professores nas concepções dos softwares e equipamentos também é vista como um entrave. Ainda citam a alfabetização informática deficitária e a falta de conteúdos a respeito do assunto nos cursos de formação de professores.

Os utensílios e as inovações nascem para facilitar necessidades de ordem econômica e prática do dia-a-dia, no entanto, a escola que deveria estar apta a fornecer os meios de apropriação e preparação de profissionais para o mercado de trabalho se encontra defasada em relação à sociedade em que está inserida.

A NMC Horizon Project (New Media Consortium Horizon Project) realizou recentemente uma pesquisa mundial sobre o uso das tecnologias e sobre em que ela irá interferir no processo de ensino e de aprendizagem. Parte desse estudo foi publicado no *Jornal Zero Hora*²¹. Essa pesquisa também englobou o Brasil e traz resultados que possibilitam refletir sobre a prática e sobre os saberes docentes para exercer essa prática, pois aponta para o uso de ambientes colaborativos entre os fatores que farão diferença nos próximos anos, conforme o que segue:

A necessidade de aperfeiçoar a formação dos professores continua a dominar as discussões sobre a melhoria do Ensino Fundamental e Médio no Brasil. Existe um senso comum de que simplesmente adicionar tecnologia às escolas não é suficiente. A formação de professores deve incluir competências como a educação digital e a produção de mídias antes que entrem nas salas de aula. De forma semelhante, professores em atividade devem envolver-se em ações de educação continuada para aprenderem novas competências à medida que a tecnologia evolui (NMC HORIZON PROJECT, 2012, p.6-7).

Concorda-se com Tardif (2006) quando afirma que ao se pensar ou pesquisar sobre o trabalho do professor, buscar conhecer os saberes que lhe são peculiares ou necessários, esses devem ser observados em conjunto com as realidades sociais, organizacionais e humanas nas quais os professores se encontram mergulhados. A sociedade global, internacional e em rede, juntamente com as tecnologias disponíveis, é um contexto a ser considerado, pois o professor não consegue estar a parte disso.

²¹Perspectivas tecnológicas para o ensino fundamental e Médio Brasileiro de 2012 a 2017: Uma análise regional por NMC Horizon Project. Austin, Texas: The New Media Consortium Estados Unidos, 2012. Disponível em: <http://zerohora.com.br/pdf/14441735.pdf>. Acesso em 30 de julho de 2014.

Em meio a estes saberes que envolvem o fazer do professor no processo de ensino e de aprendizagem, o qual está em evolução em função do tempo e das mudanças sociais, como está a função de ensinar ou o que ainda é esse processo?

Ensinar é agir com outros seres humanos; é saber agir com outros seres humanos que sabem que lhes ensino; é saber que ensino a outros seres humanos que sabem que sou um professor [...] o saber não é uma substância ou um conteúdo fechado em si mesmo; ele se manifesta através de relações complexas entre o professor e seus alunos. Por conseguinte, é preciso inscrever no próprio cerne do saber dos professores a relação com o outro, e, principalmente, com esse outro coletivo representado por sua turma de alunos (TARDIF, 2006, p.13).

Ou existem outros conceitos que hoje se adaptam mais ao mundo em que vivemos? Para Tardif esse é um tema que está em plena efervescência, pois existem muitas opiniões e pesquisas que discutem sobre o assunto, não com conclusões fechadas, acabadas, mas sim em processo de compreensão. Ele ainda afirma que

[...] o saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo em construção ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua consciência prática (TARDIF, 2006, p.14).

Nunes (2001) apresenta uma pesquisa sobre saberes docentes e a formação de professores com base em vários autores que discutem esse tema há bastante tempo. Ele se baseia em Nóvoa (1992), Therrien (1995), Silva (1997), Guarnieri (1997), Pimenta (1999), Tardif (1999), entre outros e chega à conclusão de que o professor “em sua trajetória, constrói e reconstrói seus conhecimentos conforme a necessidade de utilização dos mesmos, suas experiências, seus percursos formativos e profissionais” (NUNES, 2001, p. 27) e assim os “seus saberes vão-se constituindo a partir de uma reflexão na e sobre a prática” (idem, p.30). Com isso, a formação do professor acontece na Universidade como base científica de um grupo de saberes específicos a uma determinada área do saber, mas se aprimora, evolui de acordo com a experiência de vida profissional que cada professor desenvolve no seu dia-a-dia como professor de acordo com o contexto social que ele encontra e das experiências que vive junto aos seus alunos.

Nóvoa (2009) também reforça a necessidade que o professor tem de refletir sobre a sua prática e, a partir dessa reflexão, avaliar a sua atuação no ambiente educacional e as possibilidades e necessidades de capacitação que devem ser

buscadas para avançar nesse processo de ensino e de aprendizagem na perspectiva de formação ao longo de toda a vida. O autor entende que os professores mais experientes devem colaborar na capacitação dos professores mais novos na profissão, buscando utilizar a experiência de sua espertize na avaliação para a introdução das novas tecnologias e assim funcionar como elemento facilitador do processo de ensino e de aprendizagem. Esse processo de formação deverá ser mútuo, ou seja, deve-se usar essa facilidade dos professores formados mais recentemente, numa verdadeira e real socialização de experiências, na qual todos ensinam e todos aprendem. Cada um socializa o que lhe é mais peculiar e todos se aprimoram no importante trabalho de ensinar e de aprender.

Pimenta (2011) afirma que a didática utilizada no processo de educar é uma área da Pedagogia que se preocupa mais especificamente com os estudos que envolvem os processos de ensino e de aprendizagem. Esses processos, por sua vez, contribuem com os demais processos pedagógicos do professor em suas práticas educativas e, assim, trabalhar com esse desafio de articular os diferentes processos estruturantes necessários para se superar os obstáculos do ensino e da aprendizagem escolarizados é um desafio existente para professores e alunos. Um novo contexto está dado tanto para professores quanto para alunos.

Diante disso, entende-se que o professor não vai estar pronto, formado frente ao novo mundo que se apresenta na arte de ensinar e de aprender, mas sim vai passar sua vida profissional em processo de formação, ensinando, aprendendo, reaprendendo para seguir ensinando e é isso que se percebe com os professores, dos anos iniciais do ensino fundamental ao pós-doutorado. Iniciam sua formação na universidade e permanecem em formação ao longo da vida profissional, ora sendo professor, ora sendo aluno, ora sendo socializador de experiências a colegas de profissão, ora ouvindo a socialização dos colegas, enfrentando desafios, reconstruindo cenários, reaprendendo a enxergar os novos alunos. Quando se trata de EaD e uso de tecnologias como mediação do processo de ensino e de aprendizagem, essa formação se faz ainda mais necessária, como vemos a seguir:

[...] tem-se consciência de que na modalidade de EAD existem competências adicionais que precisam ser desenvolvidas por parte do professor e que vão desde o domínio das ferramentas de um ambiente virtual de aprendizagem até o de conhecer e aplicar processos de mediação mais ativos em ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) (ORTH, MARGAN & SARMENTO, 2011, p. 78).

São saberes técnicos e saberes didáticos-pedagógicos que se entrelaçam no fazer docente e que são aliados ao trabalho em equipe existente na EaD que conta com um grupo de pessoas para preparar o material, disponibilizar este material em um ambiente próprio, apresentar este material aos estudantes, motivá-los a absorvê-lo, apreendê-lo como aprendizagem, mediar as participações e construções de conhecimentos e avaliar o que acontece no processo. Esses saberes não são construídos na formação inicial, mas são indispensáveis no contexto do processo de ensino e de aprendizagem e, portanto, vão ter que ser buscados em processos de formação continuada e na reflexão sobre a prática de cada um. Cursos de capacitação são necessários para estes profissionais e comumente são organizados pelos responsáveis pela EaD nas instituições (ORTH, MARGAN & SARMENTO, 2011).

Somam-se a isso as formas diversas com que cada instituição trabalha com o ensino quando usa a mediação por TICs. Em algumas, o mesmo professor que pensa e prepara o material didático de sua disciplina é aquele que acompanha os alunos na apresentação das aulas on-line, web conferências e fóruns de discussão. Em outras, existe um professor que pensa a disciplina e o material didático e é uma outra pessoa que ministra as aulas online e ainda uma terceira que acompanha os fóruns e corrige as avaliações a luz de tutoriais disponibilizados pelo professor. Muitas vezes o profissional que acompanha e que participa da avaliação não tem conhecimento técnico do conteúdo que foi ministrado.

Convivendo em um mundo globalizado, no qual as informações giram e se atualizam com imensa rapidez, as TICs que estão a serviço da sociedade mudam constantemente a função do professor (MORIN, 2002; ORTH, 2007), o qual deixa de ser um mero repassador de informações e de conhecimento para ser um organizador, gerenciador e reconstrutor de informações junto a seus alunos, estimulando-os para a análise das informações e emissão de opiniões críticas para que passem de meros espectadores para partícipes do processo de ensino e de aprendizagem.

As redes sociais disponíveis na internet ou ambientes virtuais de aprendizagem permitem que as opiniões de todos possam ficar registradas e ser compartilhadas com outras pessoas no ambiente da sala de aula ou fora dela. O professor pode respeitar melhor o ritmo de aprendizagem de cada aluno e este pode organizar seu tempo,

revisar, fazer e refazer tarefas ou emitir as suas opiniões sobre os temas tratados de qualquer lugar e a qualquer tempo.

Esses novos papéis exigem mudanças nos cursos de formação docente: abertura permanente ao novo, olhar crítico no momento de selecionar as informações, sintonia com os desafios de cada momento e atenção constante aos processos educativos, tanto quanto aos resultados (GUIMARÃES, 2007, p.151-152).

Entende-se que a mudança do meio em que a educação e a comunicação entre alunos e professores se realiza implica mudanças na maneira de ensinar e aprender²² e nas relações que estes vão estabelecer. Isso deve ser compreendido, acompanhado, trabalhado, para que sejam analisadas no contexto das novas potencialidades e limitações instaladas no processo educativo, bem como nas linguagens e tecnologias empregadas enquanto mediação pedagógica escolar.

Pesquisar a prática educativa tendo presente o novo momento em que vive a sociedade permite que se identifiquem as reais possibilidades de mudança neste processo de ensinar e de aprender. No estudo feito por Orth (2010b), percebe-se essa realidade na análise da prática utilizada na oferta de uma disciplina através da EaD e o engajamento de alunos e professor no processo de ensino e de aprendizagem. O autor conclui que

[...] o estudo nos permitiu perceber que é possível repensar nossa prática pedagógica com o auxílio da sociedade da informação e da comunicação, bem como criar as condições reais para que cada aluno busque, depure, reconstrua, produza ou mesmo comunique seu saber a partir de temas pré-selecionados e a partir das ementas de cada disciplina (ORTH, 2010b, p. 361).

Levy (1999) reconhece que, pela primeira vez na história da humanidade, a maioria das competências adquiridas por uma pessoa no começo de seu percurso profissional será obsoleta no fim de sua carreira. Com a velocidade em que as tecnologias estão se desenvolvendo, essa constatação se aplica à profissão do professor de modo geral e, com mais intensidade ainda, do professor que trabalha na educação profissional ou na educação a distância. Na educação a distância, soma-se o desenvolvimento do avanço tecnológico a ser utilizado e o acréscimo ou inovação nos conteúdos que envolvem cada disciplina.

²² Será utilizado o termo “**ensinar e aprender**” baseado em Freire para quem: ensinar “[...] não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p.25). Este conceito foi adotado pelo Grupo de Pesquisa FORPRATIC da FAE/UFPEL.

Amarilla (2011) reconhece as diversas e complexas funções necessárias para oportunizar a estudantes condições de ensino e de aprendizagem através da EaD, além das condições e conhecimento tecnológicos indispensáveis. Referindo-se ao professor, aponta as seguintes dificuldades fundamentais em seu trabalho:

Primeiro, entender a capacidade de produção, compreensão e gestão do conhecimento. Segundo, a compreensão do próprio papel do professor dentro do processo de ensino, da sua importância não apenas como mediador, facilitador, orientador do processo educativo, mas como animador e criador de possibilidades de aprendizagens. Por último, para o aluno, é a compreensão de que ele não faz mais parte de um modelo que recebe o conhecimento pronto, mastigado, orientado; mas que, em si mesmo, ele é o próprio construtor do seu conhecimento, cujo desafio é a percepção necessária da própria autonomia, da autodeterminação e da autodisciplina (AMARILLA, 2011, p.50).

Ao professor estão sendo atribuídas inúmeras responsabilidades, entre elas, modos de agir, de pensar e repensar sua prática. Exige-se, hoje, do professor que anime o seu ambiente de ensino, que se mova com o saber, que volte a agir a partir do que seus alunos fizeram ou do que surgiu nas discussões e trabalhos apresentados. Exige-se, hoje, um professor que aprende junto com o aluno e isso o desafia e o retira da zona de conforto de domínio de seu conteúdo para deixar que o desconhecido venha fazer parte do seu cotidiano e que isso aumente a interação entre professor-aluno e aluno-aluno.

São inúmeras atribuições dadas aos professores: educadores, consultores, gestores, facilitadores da aprendizagem, pesquisadores, construtores de conhecimentos e de práticas pedagógicas em processo. Tudo isso para acompanhar a evolução e a necessidade do mundo em que vivemos hoje que está embebido de tantas novidades tecnológicas.

Cecílio e Santos (2009) colaboram com essa tese à medida em que ressaltam a função do docente de

[...]despertar o interesse e a capacidade de reflexão dos alunos, o gosto pela investigação e a insatisfação com o estabelecido, tendo em vista atingir o objetivo de formá-los na autonomia e como bons profissionais e cidadãos no futuro (CECÍLIO, SANTOS 2009, p. 182).

Os autores concluem que o professor precisa trabalhar criativa e criticamente com uso das tecnologias na interação com o aluno, usando a sua capacidade e sua autonomia para instigar o aluno a pensar e a agir de forma também crítica e autônoma com relação à aquisição do conhecimento e do uso desses conhecimentos na sua vida cotidiana como cidadão e profissional.

Continuando a citar as atribuições dadas aos professores, Barbosa et.al. (2008) salientam que a formação de professores para trabalhar com cursos na modalidade a distância necessita de preparação em diferentes âmbitos. Segundo o autor,

[...] mesmo os profissionais que dominam os recursos computacionais, precisam ser preparados através de uma fundamentação em teorias de aprendizagem, que lhes propicie a compreensão de como o aluno aprende e como intervir para promover a construção do conhecimento nesta modalidade (BARBOSA et al., 2008, p.8).

Ainda que os dados mostrem as disparidades que envolvem a educação pública e privada (BAZZO, 2006), na atual sociedade em que a informação viaja em tempo recorde e o conhecimento é um bem precioso, o cidadão necessita de qualificações diferenciadas para viver e conviver neste mundo capitalista, globalizado e informacional.

A era da informação influencia os processos educacionais, as atividades de alunos e de professores tanto nas instituições de ensino superior como nas instituições de educação básica. Isso está presente no cotidiano das escolas, sejam elas municipais, estaduais, federais ou particulares, pois todos precisam de servidores técnico-administrativos e docentes capacitados para conviver com essa sociedade informacional, global e em rede.

Essa nova forma de construir o saber na sociedade, demarcada por uma nova economia, provoca profundas alterações na forma de trabalhar e nos modos de qualificação dos profissionais hoje em dia. Lima, K. (2007, p.33) destaca que esse profissional requer uma formação mais especializada, qualificada, que estimule a formação de habilidades e competências a serem utilizadas na atuação em uma nova forma organizacional de empresas, as empresas em rede.

No entanto, entende-se que as duas fases são importantes para o aperfeiçoamento do professor. Primeiramente, precisa-se de uma formação inicial e, depois, da formação continuada ao longo da vida para conseguir acompanhar o avanço tecnológico e as mudanças da sociedade em geral.

A Lei nº 12.056 de 2009 acrescenta os parágrafos 2º e 3º ao artigo 62 na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN nº 9.394/96 e procurou trabalhar as questões relacionadas à formação de professores através da educação a distância em dois momentos. Assim por exemplo no artigo 62 atualizado, parágrafos 2 e 3 estabelece que.

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância.

§ 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância (BRASIL, 1996).

O Plano de Desenvolvimento da Educação lançado em 2007 traz inúmeras ações voltadas à melhoria da educação no país, sendo que, dentre elas, muitas são relacionadas à formação de professores, como nos salienta Orth.

Dessas 41 ações, 14 tem como foco o professor e/ou sua formação. Entre elas, destacamos: o piso nacional para professores, o uso da Educação a Distância na formação de professores para a educação básica, a duplicação do número de vagas nas universidades públicas para as licenciaturas, o financiamento de 100% da mensalidade de estudante pelo FIES, o atendimento de um percentual considerável de alunos com o ProUni. Além de estabelecer novas normas para a realização dos estágios curriculares, distribuir um conjunto de coleções e obras de educadores de renome, simplificar o sistema de contratação de professores pelas universidades federais e de criar programas para qualificar os cursos de licenciatura, entre outros. (ORTH, 2010a, p. 88)

O processo de ensino e de aprendizagem na EaD exige saberes, competências, habilidades, e forma de gestão peculiar, como nos alertam Moore e Kearsley (2007), Peters (2004, 2006) e Mill, Oliveira e Ribeiro (2010). Essas peculiaridades se referem aos professores e aos alunos. Identificar os saberes e conhecimentos que os próprios professores enxergam na sua prática é importante para elaborar um curso de formação de professores para atuar em EaD.

Assim, segundo Oliveira, Mill e Ribeiro (2010), o conhecimento e o uso das TIC, o tempo para apreender essas novas informações e novas ferramentas, a escolha e o saber trabalhar com os tutores, as dificuldades na preparação dos materiais, a maneira de se relacionar com os alunos, a necessidade do suporte técnico, a compreensão dos conceitos de EaD e o contato mais direto com os polos de apoio presencial são elementos citados pelos próprios professores como os que mais necessitam de aprimoramento em sua formação. Ou seja, precisa-se de professores em constante atualização tanto da parte pedagógica como tecnológica, quanto do domínio por parte dos alunos dos processos de autonomia, responsabilidade, interação, diálogo, mediação e dos recursos tecnológicos dos AVEAs. Essas características compõem o perfil dos AVEAs e os usuários, inclusive os alunos, precisam se apropriar, para dar conta de um ensino que lhes oferece autonomia no espaço e tempo de aprendizado, mas lhes exige disciplina e comprometimento com todo o processo de ensino e de aprendizagem.

Mill (2012), ao buscar os conceitos, definições e interpretações sobre os espaços/tempos que se apresentam da EaD, reforça a importância do entendimento sobre o que são e como melhor utilizá-los a favor do processo de ensino e de aprendizagem.

A preocupação com a duração das atividades, com os prazos de devolução dos trabalhos acadêmicos, com os intervalos de descanso e recreação, com os momentos de brincadeiras, com os horários de estudos em sala de aula ou laboratórios, tudo isso visa transformar o 'tempo' social comum em 'momentos' de aprendizagem (MILL, 2012, p.138-139).

Assim como existe o espaço e o tempo dos professores e dos tutores, há também o tempo e o espaço de aprendizagem e de realização das tarefas postadas por parte dos alunos, onde, aliás, cada um impõe seu ritmo de atuação.

A estruturação do trabalho do profissional que atua na EaD e a infraestrutura para que a sua atuação seja efetivada com segurança e qualidade ainda estão à procura de uma consolidação, pois o trabalho desse docente se mostra ainda hoje “diversificado, informal, temporário, precário, intensificado, sucateado, mal remunerado e desmantelado” (MILL, 2012, p.45-46).

As formas tradicionais de ensinar e de aprender estão arraigadas na prática do professor, o que dificulta a sua atualização mesmo com as possibilidades existentes hoje de cursos de formação. Peters (2006, p.95) ressalta que “algumas noções tradicionais de ensinar e de aprender hoje em voga se tornam obsoletas” ainda que muitas vezes se transformem em enormes escudos para tecnocratas fóbicos, para aqueles que têm fobia à utilização de meios tecnológicos. Percebe-se que as velozes transformações tecnológicas da atualidade impõem novos ritmos e dimensões à tarefa de ensinar e de aprender.

“É preciso estar em permanente estado de aprendizagem e de adaptação do novo” (KENSKI, 2006, p.30). Os resultados desta pesquisa podem ajudar na reflexão sobre o processo de ensino e de aprendizagem que ocorre na EaD/UAB no IFSul, utilizando as TICs, como mediadora deste trabalho.

7 MARCOS LEGAIS – CONTEXTO DA PRODUÇÃO DE TEXTOS

A concretização das políticas em documentos legais, sejam leis, decretos, portarias, pareceres, regulamentos, faz parte do contexto de produção de textos e resulta das vozes que se fizeram ouvir com mais intensidade nas disputas políticas em sua construção.

Os textos da política pública precisam ser entendidos pelos atores que atuam em nível micro da construção dessa política. Esse contexto permite, ao mesmo tempo, uma autonomia relativa no momento em que possibilita a interpretação dos seus teores pelos atores que o leem e os colocam em prática.

Para poder analisar um texto no seu contexto de influência, é importante poder viver o momento de sua construção, conhecer os sujeitos que participaram do processo, saber das interações vividas, dos embates travados na disputa pelo que deveria ficar na sua redação, quem foram os atores que se manifestaram naquele momento, suas lutas, seus conceitos, suas teorias, suas histórias, mas, normalmente, esse é um contexto bem distante dos atores que vivem o contexto da prática ou daqueles que vão utilizar o texto e serão detentores do trabalho de reinterpretação e adaptação para a sua aplicação na sociedade. No entanto, documentos, notícias na mídia, relatos de fóruns (quando existiram) e de outros momentos do processo auxiliam nesta análise.

A legislação referente ao trabalho com a educação a distância relacionado aos cursos a serem oferecidos pelas Instituições de Ensino Superior, o credenciamento de Instituições e de polos de apoio presencial, o acompanhamento e avaliação destes cursos e outras informações relacionadas com a EaD/UAB estão descritas neste capítulo. Primeiramente as Leis, Decretos, Portarias, Resoluções e Editais que tratam desta política em termos de Brasil e, na sequência, os documentos que foram produzidos dentro do IFSul para colocar esta política em funcionamento.

7.1 Marcos Legais no Brasil

A tabela abaixo traz uma sequência de Leis, Decretos, Portarias, Resoluções e Editais, que fixam a legislação que rege os processos de trabalho e os processos de ensino e de aprendizagem através da EaD/UAB no país.

Tabela 3 – Instrumentos legais para a oferta de cursos pela UAB

Documento	Descrição
Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. No seu artigo 80 dispõem sobre o incentivo do poder público no desenvolvimento e veiculação de programas de ensino a distância em todos os níveis e modalidades de ensino e de educação continuada.
Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998	Regulamenta o artigo 80 da LDB 9.394/1996 que trabalha a oferta dos cursos na modalidade a distância.
Decreto nº 2.561, de 27 de abril de 1998	Altera a redação dos arts. 11 e 12 do Decreto n.º 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, que regulamenta o disposto no art. 80 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
Portaria MEC nº 301, de 7 de abril de 1998	Normatiza os procedimentos de credenciamento de instituições para a oferta de cursos de graduação e educação profissional tecnológica a distância.
Portaria MEC nº 2.253 de 18 de outubro de 2001	Autoriza as Instituições de Ensino Superior do sistema federal de ensino poderão introduzir, na organização pedagógica e curricular de seus cursos superiores reconhecidos, a oferta de disciplinas que, em seu todo ou em parte, utilizem método não presencial, com base no art. 81 da Lei nº 9.394, de 1.996.
Portaria MEC nº 4.059 de 10 de dezembro de 2004 que revoga a Portaria nº 2.253 de 18 de outubro de 2001	Expõe sobre a possibilidade das Instituições de Ensino Superior introduzir, na organização pedagógica e curricular de seus cursos superiores reconhecidos, a oferta de disciplinas integrantes do currículo que utilizem modalidade semipresencial, com base no art. 81 da Lei nº 9.394, de 1.996, e no disposto nesta Portaria.
Portaria nº 1.403 de 09 de junho de 2003.	Institui o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores.
Portaria MEC nº 1.179 de 06 de maio de 2004. Revoga a Portaria nº 1.403 de 09 de junho de 2003.	Institui o Sistema Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica, onde explicita o regime de colaboração entre os entes federados.
Portaria MEC nº 4.361 de 29 de dezembro de 2004	Dispõem sobre processos de credenciamento e recredenciamento de instituições e de oferta de cursos inclusive a distância, de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores por meio do Sistema de Acompanhamento de Processos das Instituições de Ensino Superior – SAPIEnS/MEC
Acordo de Cooperação Técnica	Estabelecimento de compromisso entre o Polo de Apoio Presencial e os seguintes órgãos: Instituição Pública de Ensino Superior, responsável pela oferta dos cursos, ambos selecionados a partir de critérios de avaliação e seleção da CAPES e o Ministério de Educação, visando a implementação do Sistema Universidade Aberta do Brasil.
Edital MEC/SEED nº 1/2005 de 16 de dezembro de 2005	Chamada Pública para seleção de polos municipais de apoio presencial e de cursos superiores de Instituições de Ensino Superior na modalidade de Educação a Distância para o Sistema Universidade Aberta do Brasil.

Decreto nº 5.622 de 19 de dezembro de 2005	Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
Lei nº 11.273 de 06 de fevereiro de 2006	Autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica.
Portaria MEC n.º 873 de 7 de abril de 2006.	Autoriza em caráter experimental, as Instituições Federais de Ensino Superior para a oferta de cursos superiores a distância
Decreto nº 5.773 de 09 de maio de 2006	Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino incluindo os cursos superiores a distância.
Decreto nº 5.800 de 08 de junho de 2006	Dispõe sobre a Universidade Aberta do Brasil.
Edital de Seleção nº 1/2006 de 18 de outubro de 2006	2ª Chamada Pública para seleção de polos municipais de apoio presencial e de cursos superiores de Instituições de Ensino Superior na modalidade de Educação a Distância para o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB.
Resolução CD/FNDE nº 44, de 29 de dezembro de 2006	Estabelece orientações e diretrizes para a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes dos cursos e programas de formação superior, no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil, vinculado ao Ministério da Educação, a ser executado pelo FNDE no exercício de 2006.
Portaria Normativa MEC nº 2 de 10 de janeiro de 2007	Dispõe sobre os procedimentos de regulação e avaliação da educação superior na modalidade a distância.
Lei nº 11.502 de 11 de julho de 2007	Modifica as competências e a estrutura organizacional da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, de que trata a Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis nºs 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica.
Lei Nº 11.507, de 20 de julho de 2007.	Institui o Auxílio de Avaliação Educacional – AAE para os servidores que participarem de processos de avaliação realizados pelo INEP ou pela Fundação CAPES
Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância do Ministério da Educação	Trabalha na definição de princípios, diretrizes e critérios que sejam Referenciais de Qualidade para as instituições que oferecem cursos na modalidade a distância.
Decreto nº 6.303 de 12 de dezembro de 2007	Altera dispositivos dos Decretos n. 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 5.773, de 9 de maio de 2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino.
Portaria Conjunta CAPES/CNPq nº 01, de 12 de dezembro de 2007	Dispõe sobre a situação dos bolsistas CAPES/CNPq matriculados em programas de pós-graduação no país e que atuam nas Instituições Públicas de Ensino Superior – IPES como tutores da Universidade Aberta do Brasil – UAB.
Decreto nº 6.316 de 20 de dezembro de 2007	Aprova o Estatuto e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES e dá outras providências.
Anexo I de 20 de dezembro de 2007	Estatuto da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.
Portaria Interministerial nº 127, de 29 de maio de 2008.	Estabelece normas para execução do disposto no Decreto no 6.170, de 25 de julho de 2007, que dispõe sobre as normas relativas às transferências de recursos da União mediante convênios e contratos de repasse, e dá outras providências.

Resolução CD/FNDE nº 24, de 4 de junho de 2008	Estabelece orientações e diretrizes para o apoio financeiro às instituições de ensino participantes do Sistema Universidade Aberta do Brasil, vinculado à CAPES e à Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação, nos exercícios de 2008/2009
Decreto nº 6.755 de 29 de janeiro de 2009	Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências.
Resolução CNE/CP nº 1 de 11 de fevereiro de 2009	Estabelece Diretrizes Operacionais para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores em exercício na Educação Básica Pública a ser coordenado pelo MEC em regime de colaboração com os sistemas de ensino e realizado por instituições públicas de Educação Superior.
Portaria MEC nº 318 de 02 de abril de 2009	Transfere à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES a operacionalização do Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB.
Resolução CD/FNDE nº 26, de 5 de junho de 2009	Estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes da preparação e execução dos cursos dos programas de formação superior, inicial e continuada no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), vinculado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), a serem pagas pelo FNDE a partir do exercício de 2009.
Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009	Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica.
Portaria Normativa MEC nº 9 de 30 de junho de 2009	Institui o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica no âmbito do Ministério da Educação.
Portaria Normativa MEC nº 10 de 02 de julho de 2009	Fixa critérios para dispensa de avaliação in loco de cursos presenciais e a distância.
Resolução/CD/FNDE nº 49 de 10 de setembro de 2009	Dispõe sobre orientações e diretrizes para o apoio financeiro às instituições de ensino participantes do Sistema Universidade Aberta do Brasil.
Portaria MEC nº 883 de 16 de setembro de 2009	Estabelece as diretrizes nacionais para o funcionamento dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, criados pelo Decreto 6.755, de 29 de janeiro de 2009.
Lei nº 12.056, de 13 de 14 de outubro de 2009	Acrescenta parágrafos ao art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional
Edital DED/CAPES nº 15, de 15 de março de 2010	Fomento ao uso das tecnologias de comunicação e informação nos cursos de graduação.
Portaria CAPES nº 079 de 14 de abril de 2010	Dispõe sobre os Fóruns Nacional e Regionais de Coordenadores do Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB.
Resolução nº 8 – CD/FNDE, de 30 de abril de 2010	Altera os incisos I a V do art. 9º, o § 1º do art. 10 e o item 2.4 do Anexo I da Resolução CD/FNDE nº 26/2009, que estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes da preparação e execução dos cursos dos programas de formação superior, inicial e continuada no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB)
Portaria conjunta CAPES/CNPq nº 1,	Dispõe sobre concessão de bolsas da CAPES e CPPq para alunos de pós-graduação.

de 15 de junho de 2010	
Portaria MEC nº 1.369 de 07 de dezembro de 2010	Portaria que credencia as Instituições Públicas de Educação Superior vinculadas ao Sistema Universidade Aberta do Brasil e os polos de apoio presencial para oferta de cursos superiores na modalidade a distância.
Instrução DED/CAPES nº 01 de 09 de fevereiro de 2011	Dispõe sobre os procedimentos para análise das propostas de articulação/oferta entre Instituições Públicas de Ensino Superior e polos de apoio presencial para oferta de cursos no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil da Diretoria de Educação a Distância da CAPES.
Decreto nº 7.692 de 02 de março de 2012	Aprova o Estatuto e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES e remaneja cargos em comissão.
Anexo I Decreto nº 7.692 de 02 de março de 2012	Estatuto da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.
Resolução CNE nº 1, de 23 de janeiro 2012	Dispõe sobre a implementação do regime de colaboração mediante Arranjo de Desenvolvimento da Educação (ADE), como instrumento de gestão pública para a melhoria da qualidade social da educação.
Resolução CNE nº 06, de 20 de setembro de 2012.	Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.
Resolução CNE/CP nº 3, de 7 de dezembro de 2012	Altera a redação do art. 1º da Resolução CNE/CP nº 1, de 11 de fevereiro de 2009, que estabelece Diretrizes Operacionais para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores em exercício na Educação Básica Pública a ser coordenado pelo MEC.
Termo de Compromisso	Prevê o plano de implantação do polo e visa garantir a manutenção do Polo de Apoio Presencial
Guia de orientações básicas sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil	Guia elaborado por especialistas em Educação a Distância (EaD) e em Gestão do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) para auxiliar os coordenadores a conduzirem as atividades da UAB em sua Instituição de Ensino Superior (IES)

Fonte: Elaborada pela autora.

Legalmente, a EaD no Brasil está amparada pelos artigos 80 e 81 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, pelo Decreto Presidencial nº 5.622/2005, pelo Decreto nº 5.773/2006, pelo Decreto nº 6.303/2007 e pela Portaria nº 4.059/2004, entre outras. O artigo 1º do Decreto 5.622/2005, por exemplo, ao regulamentar a EaD no país, com base no artigo 80 da LDBEN nº 9.394/96, conceitua a Educação a Distância como a

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

Importante salientar uma mudança estrutural ocorrida em pouco tempo de trabalho da UAB, visto a necessidade de acompanhamento, regulação e avaliação constante sobre os projetos dos cursos, os polos de apoio presencial e a atuação das

IES. Através da Portaria MEC nº 318 de 02 de abril de 2009 é repassada da SEED/MEC para a CAPES a responsabilidade de operacionalização das atividades gerais relacionadas à UAB, como segue:

Art. 1º- O Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB, instituído pelo Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006, no âmbito do Ministério da Educação, será operacionalizado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES.

Art. 2º- A Secretaria de Educação a Distância - SEED, do Ministério da Educação fornecerá à CAPES todos os dados, as informações e os recursos materiais e humanos necessários ao cumprimento do disposto no art. 1º.

Parágrafo único. A SEED cooperará com a CAPES para a adequada transição das atribuições relativas ao Sistema UAB (BRASIL, 2009c).

A Lei 11.502, de 2007, foi regulamentada pelo Decreto 6.755, de 2009 e disciplina a atuação da CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada e define a forma de trabalho para identificar as necessidades de formação e acompanhamento dos cursos a serem ofertados e desenvolvidos através da UAB²³.

O artigo 80 da LDB passou por novas regulamentações através dos Decretos nº 2.494/98 e 2.561/98 no que trata do credenciamento e credenciamento de instituições para oferta de cursos a distância. Outros decretos ampliaram e regulamentaram a atuação através de cursos a distância como é o caso do Decreto nº 5.622/2005 e do Decreto nº 6.303/2007.

O Decreto que fortalece o trabalho da CAPES no âmbito da EaD é o Decreto nº 6.316/2007 que cria as coordenações para acompanharem o seu trabalho: Coordenação-Geral de Infraestrutura de Pólos e Núcleos, Coordenação-Geral de Articulação Acadêmica Coordenação-Geral de Supervisão e Fomento e Coordenação-Geral de Política de Tecnologia de Informação. Essa estrutura sofre alterações quando da publicação do Decreto nº 7.692/2012, que reduz a três coordenações para desenvolverem o trabalho, a saber: Coordenação-Geral de Inovação em Ensino a Distância, Coordenação-Geral de Programas e Cursos em Ensino a Distância e Coordenação-Geral de Supervisão e Fomento. Essas alterações fazem pensar sobre o trabalho da EaD. Pode-se interpretá-las como sendo facilitadoras do desenvolvimento, já que não existe a necessidade de uma estrutura

²³ A análise sobre a legislação referente à EaD pode ser verificada no artigo de Orth (2010a).

muito densa para o seu acompanhamento ou, contrariamente, que isso acene para uma desaceleração quanto ao apoio e criação de cursos através da UAB.

Outro documento a ser considerado no contexto da educação frente ao desenvolvimento e a presença das novas tecnologias é a Portaria MEC nº 2.253 de 18 de outubro de 2001 que autoriza as IES a utilizarem as tecnologias de educação a distância para oferta de até 20% das aulas de seus cursos regulares.

Autores como Scheibe (2006), Freitas (2007), Dourado (2008), Orth (2010a), Gomes (2013), Orth, Otte e Ribeiro (2014) analisam a LDB/96 e outras legislações referentes à formação de professores e, ainda, mais especificamente, sobre a formação de professores através da Educação a distância pela UAB. Por vezes entendem como uma ideia necessária frente a enorme defasagem de professores com a formação exigida pela legislação, por vezes prejudicada pela forma aligeirada do curso frente à necessidade de integração entre teoria e prática, pesquisa, estágios supervisionados obtidos com mais rigor nos cursos de formação de professores presenciais, por vezes a única opção de necessidades de formação em cidades distantes e de difícil acesso.

Durante as entrevistas com os sujeitos desta pesquisa poucos fizeram comentários com relação à legislação vigente, ou as regras que precisam ser seguidas no trabalho e oferta de cursos a distância. Saliento a fala do Gestor_3 que sugere que houve melhorias quanto ao trabalho de formação através de cursos a distância e que as pessoas precisam conhecer mais do que se trata e como funciona para poderem colaborar neste trabalho.

Eu acho que isso já seria um bom começo, começar a mostrar para as pessoas o que é a EaD, o que já vem se fazendo em EaD. Como mudou do que se tinha há anos atrás e é pouquíssimo tempo e o que se tem hoje. Mudou muito. Melhorou muito, então mostrar que não é educação de massa, que não é educação de baixa qualidade. Que tu podes fazer cursos muito bons, claro, tudo tem regras, né, pode, não pode, dentro da legislação, mas eu acho que tem que dar uma sacudida na instituição (GESTOR_3).

As demais falas que se relacionaram minimamente com o assunto se dirigiam à autonomia que as pessoas tinham para elaborar seus materiais didáticos respeitando as cargas horárias e condições de cada curso, ou seja, existe uma distância bastante grande entre quem utiliza os textos legais de uma política para colocá-la em prática e quem a elabora, materializa em textos.

Sobre esse contexto ainda são apresentadas as produções dos textos legais no IFSul para construção da UAB em seu âmbito.

7.2 Marcos Legais no IFSul

A tabela a seguir traz os documentos legais que evidenciam a construção da EaD/UAB no IFSul, desde a criação de grupos para estudar a oferta de cursos a distância até a aprovação dos projetos pedagógicos dos cursos a serem ofertados.

Tabela 4 – Instrumentos legais para o trabalho a distância no IFSul e para a oferta de cursos pela UAB.

Portaria ETFPel nº 801 de 29 de setembro de 1998	Criação de um grupo de estudos em EaD para fins de desenvolver estudos para construção e implementação de modelos para a oferta de cursos pela modalidade a distância.
Portaria nº 050 de 28 de janeiro de 2002	Criação do Núcleo de Educação a Distância (NEAD) no CEFET-RS.
Portaria CEFET-RS nº 638 de 29 de setembro de 2005	Cria a Coordenação de Educação a Distância (CEAD) no CEFET-RS.
Portaria nº 686 de 16 de março de 2006	Credenciamento Pleno em caráter experimental do CEFET-RS para oferta de cursos superiores a distância
Resolução nº 15 do Conselho Diretor do CEFET-RS de 11 de abril de 2007	Aprova o Regulamento da Coordenação de Educação a Distância do CEFET-RS
Resolução nº 22 do Conselho Diretor do CEFET-RS de 11 de abril de 2007	Aprova Projeto Pedagógico do Curso Superior de Tecnologia em Sistemas para Internet – Modalidade de Educação a Distância, da Unidade Sede, do CEFET-RS e aprova o regulamento do Curso Superior de Tecnologia em Sistemas para Internet – Modalidade de Educação a Distância, da Unidade Sede, do CEFET-RS, a ser incluído na Organização Didática dos Cursos Superiores de Tecnologia.
Portaria CEFET-RS nº 614 de 31 de julho de 2007	Autoriza a criação da Câmara de Educação a Distância no CEFET-RS.
Resolução nº 31 do Conselho Diretor do CEFET-RS de 14 de agosto de 2007	Aprova o Regulamento da Câmara de Educação a Distância da Diretoria de Ensino do CEFET-RS.

Portaria CEFET-RS nº 818, de 26 de outubro de 2007	Aprovação do Projeto Pedagógico do Ciclo Intermediário da Formação Continuada em Mídias na Educação, da Unidade de Ensino de Pelotas, do CEFET-RS
Ata nº 03 do Conselho Diretor do CEFET-RS de 22 de julho de 2008	Aprovação da Portaria Nº 818/2007, de 26/10/2007, que trata da aprovação do Projeto Pedagógico do Ciclo Intermediário da Formação Continuada em Mídias na Educação, da Unidade de Ensino de Pelotas, do CEFET-RS.
Portaria MEC nº 1050 de 22 de agosto de 2008	Credenciamento em caráter experimental, exclusivamente para a oferta de cursos superiores a distância, aprovados no âmbito do “Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB” de Instituições públicas de ensino superior, entre elas o CEFET-RS.
Resolução nº 27 do Conselho Diretor do CEFET-RS de 17 de setembro de 2008	Aprovação do Projeto Pedagógico do Ciclo Avançado do Programa de Formação Continuada em Mídias na Educação, do CEFET-RS.
Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008	Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e cria no Art. 5º inciso XXXI o Instituto Federal Sul-rio-grandense, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas.
Resolução nº 060 de 21 de dezembro de 2010 do Conselho Superior do IFSul	Aprova o Regimento Geral do IFSul e a sua estrutura organizacional
Resolução nº 070 de 31 de outubro de 2013 do Conselho Superior do IFSul	Aprova o regulamento para oferta de componentes curriculares a distância do IFSul.
Resolução nº 071 de 31 de outubro de 2013 do Conselho Superior do IFSul	Aprova o regulamento para a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação - TICs do IFSul.
Resolução nº 098 de 16 de dezembro de 2014 do Conselho Superior do IFSul	Aprova o novo Regimento Geral do IFSul
Resolução nº 099 de 16 de dezembro de	Aprova a nova Estrutura Organizacional do IFSul

2014 do Conselho Superior do IFSul	
------------------------------------	--

Fonte: Elaborada pela autora.

A instância maior do IFSul é o Conselho Superior. Nesse conselho, são aprovados os documentos internos que regulam as atividades de ensino, pesquisa e extensão na instituição. Quando o IFSul ainda se chamava CEFET-RS, o nome deste órgão era Conselho Diretor. A transformação de CEFET-RS em IFSul se deu pela Lei nº 11.892/2008²⁴.

Neste contexto, onde se materializam as políticas públicas em textos legais, percebe-se a atuação e influência das pessoas que compõe os segmentos do IFSul (professores e técnico-administrativos) na disputa pelos espaços que existem. Se percebe isso na escolha dos cursos que foram ofertados pelo IFSul através da UAB e na forma de trabalho da EaD/UAB no IFSul que serão relatados no próximo capítulo.

Houve um momento importante na construção dos Regimentos Gerais. Podemos ver no Regimento aprovado em 2010 que o grupo de pessoas defensores da política da educação a distância trabalhou e conseguiu que fosse criado o Departamento de Educação a Distância ligado à Pró-reitoria de ensino, momento em que a instituição teve um desenvolvimento significativo na área de EaD. Posteriormente, no Regimento aprovado em 2014, essas vozes enfraqueceram e esse departamento foi extinto. Mesmo que exista por parte da Pró-reitoria de Ensino do IFSul um novo entendimento de como trabalhar o ensino, em que a educação presencial e a distância serão tratadas igualmente pelo mesmo departamento, na prática o que se vê é que a extinção do Departamento que tinha o nome de “Departamento de Educação a Distância” representa aos atores envolvidos um enfraquecimento do trabalho em EaD pela instituição.

[...] isso depende muito de uma posição política de dirigentes da instituição para saber que rumo vão dar, que caminho querem dar pra educação. Olha vamos só ficar no presencial. Vamos trabalhar com EaD. Que quantidade de EaD? Que tipo de EaD? Que espaço vai ter na Instituição [...] (GESTOR_DOCENTE_2_CF).

Embora a condução deste trabalho seja de responsabilidade da gestão de uma instituição, a construção se dá com a comunidade acadêmica, espaço que pode ser

²⁴ As mudanças de nomes e de atuação do IFSul já foi apresentado no início deste trabalho.

utilizado para defender as convicções com relação ao funcionamento e organização institucional, no entanto, existe um descaso ou descansa que permite as mudanças acontecerem sem que seja a vontade da maioria.

[...] e outros institutos que a EaD diminuiu, teve institutos até, na última troca de gestão de reitores até acabaram com o Departamento de Educação a Distância. Não tem mais nada. Então, isso entra no que a gente chama da institucionalização da Educação a Distância e eu acho que aí é a falha do governo federal[...] depois não adianta, daqui a cinco anos: Não: agora nós vamos criar departamento. Aí vocês perderam o trem da história, porque todo mundo tinha e agora só metade tem. (GESTOR_1).

A oferta dos cursos, o histórico da EaD/UAB no IFSul e os detalhes que envolveram a sua construção no contexto da prática são apresentados no próximo capítulo.

8 CONSTRUÇÃO DA EAD/UAB/IFSUL - CONTEXTO DA PRÁTICA

No contexto da prática é que se percebe o que uma política significa para as pessoas que fazem parte de sua construção e o que ela reflete na sociedade onde está inserida. É neste contexto que as políticas são recontextualizadas, conforme as pessoas que trabalham para ela se efetivar de acordo com a sociedade a que se destina.

O conceito de recontextualização formulado por Bernstein tem sido utilizado para ampliar as pesquisas de políticas educacionais (LOPES, 2005), ao permitir o entendimento das reinterpretações que os textos sofrem ao circularem nos meios educacionais.

A recontextualização de uma política pública acontece no momento em que se utiliza um texto oficial, por exemplo, a Lei que instituiu a UAB, que busca ampliar a oferta de cursos de formação inicial e continuada de professores para atingir os níveis exigidos pelo mercado. Foi o que se percebeu no contexto do IFSul/Câmpus Pelotas quando da promulgação dessa Lei, momento em que havia a vontade dos atores locais em ingressar nessa modalidade de ensino, em função do histórico de formação de alguns professores já capacitados para tal e que acreditavam na importância da oferta de um curso através da UAB. A primeira opção do Câmpus Pelotas, na Universidade Aberta do Brasil, foi oferecer um curso na área de tecnologia, caso que será descrito posteriormente.

Nesse contexto, os discursos e as políticas são interpretados, repensados, realocados, se tornando novos. O que surge como construído na prática é uma nova história onde os posicionamentos pessoais e políticos estão presentes na reconstrução, resultando posicionamentos nem sempre pacíficos e uniformes, mas sim aqueles que prevaleceram nas disputas ocorridas entre os dois campos referidos por Bernstein: campo de recontextualização oficial, dominado pelas instâncias estatais e o campo de recontextualização pedagógico, constituído pelos profissionais da educação, departamentos acadêmicos e instituições de pesquisa.

Para melhor compreender como aconteceu e acontece o trabalho da atuação dos atores na Universidade Aberta do Brasil no IFSul/Câmpus Pelotas, suas formações, capacitações, organização e posições de classe, é necessário conhecer os atores, seus contextos, suas formas de atuar e de se posicionar frente a essa política pública, frente ao processo de ensino e de aprendizagem, utilizando as novas tecnologias e metodologias que lhes são peculiares e necessárias e suas percepções sobre o novo, sobre a reflexão de suas práticas e expectativas de continuidade neste processo.

Neste capítulo são levantados aspectos significativos da EaD, como informações, reflexões, considerações sobre o uso das TIC como instrumento no processo de ensino e de aprendizagem e na composição dos atores que estão envolvidos no processo. Também se descreve o cenário da construção da EaD/UAB no IFSul, Câmpus Pelotas e os reflexos deste trabalho na instituição.

8.1 Aspectos significativos da EaD

Um dos pontos que favorece a educação a distância é a organização de cada aluno e a possibilidade deste em ser o dono do seu tempo de aprendizagem. Para Beloni (2005, p.7), “o desenvolvimento de uma maior autonomia no contato com estas mídias favorece o surgimento de outras competências tais como organizar e planejar seu tempo, suas tarefas, fazer testes, responder a formulários, etc.”. No entanto, questiona a forma como a escola se comporta frente a essas novas tecnologias, afirmando sempre em favor de uma abordagem criativa, crítica e interdisciplinar.

Beloni (2008) complementa afirmando que

[...] demandas de formação inicial e continuada mudam substancialmente, apontando para duas grandes tendências: de um lado, uma reformulação radical dos currículos e métodos de educação, no sentido da multidisciplinaridade e da aquisição de habilidades, mais do que conhecimento pontuais de rápida obsolescência: de outro, a oferta de formação continuada muito ligada aos ambientes de trabalho numa perspectiva de **aprendizagem ao longo da vida** (*lifelong learning*) (BELONI, 2008, p.18).

Do ponto de vista do professor, o uso das TIC remete a um cenário bastante amplo, o da educação mediada por tecnologia, o que ocasiona mudanças importantes no meio acadêmico e no seu modo de atuar. Aprender a conviver com esta realidade é um desafio constante do professor. “As velozes transformações tecnológicas da

atualidade impõem novos ritmos e dimensões à tarefa de ensinar e aprender. É preciso estar em permanente estado de aprendizagem e de adaptação do novo” (KENSKI, 2006, p.30). Não se considera mais um fim para o estudo, o aprendizado é constante, ou seja, o professor está sempre aprendendo e sempre tendo coisas novas a aprender. Concorde-se com Freire (2001), quando afirma que os responsáveis de maneira direta ou indireta pela tarefa de ensinar precisam entender que a “formação é permanente. Não existe formação momentânea, formação do começo, formação do fim de carreira. Nada disso. Formação é uma experiência permanente, que não para nunca” (FREIRE, 2001, p.245).

Entretanto, discorda-se de que o professor seja o responsável imediato dessa necessidade de constantes aperfeiçoamentos e atualizações, visto que a política de mercado é que impõem tal situação, sugerindo que um novo sujeito, chamado ‘empreendedor’, se instaure e perceba em tais necessidades uma oportunidade mais do que um problema (BALL, 2013). Cada vez mais as instituições e o governo se retiram de suas responsabilidades sobre “os seus trabalhadores e cidadãos nesses e em outros aspectos” (Ball, 2013, p.146).

Com estas novas perspectivas da educação, quem viaja é o saber e não, necessariamente, as pessoas que o buscam, o que se torna um desafio constante para professores, instituições de ensino e sociedade em geral.

A EaD traz possibilidades de acesso à educação para um maior número de pessoas, especialmente para aqueles que não tiveram essa oportunidade no período regular do ensino.

[...] a educação a distância significa que mais pessoas estão obtendo acesso mais facilmente a mais e melhores recursos de aprendizado do que podiam no passado, quando tinham de aceitar somente o que era oferecido localmente (MOORE; KEARSLEY, 2007, p.21).

No meio desse novo modo de ensinar e de aprender, Mill (2012) nos alerta que os professores que atuam na EaD precisam ser preparados para dominar um novo conjunto de habilidades, tanto de planejamento como no âmbito pedagógico, de relacionamentos e ou interações com os diferentes interlocutores de processos de ensino e de aprendizagem, bem como de condução das turmas e de domínio das tecnologias usadas. Para Mill, o trabalho docente tem na EaD uma nova configuração.

Na maioria dos cursos a distância, cabem aos professores-autores (conteudistas) as ações associadas ao prévio planejamento e à organização

dos conteúdos (elaboração dos materiais didáticos) e aos docentes-tutores a gestão das atividades discentes, que inclui as interações educador-educando. Dito de outro modo, a gestão da sala de aula sofre, na educação virtual, grandes reformulações em relação ao que era tradicionalmente entendido como manejo de turma - especialmente em razão do surgimento de novos sujeitos componentes da categoria docente, com destaque para o tutor virtual. (MILL, 2012, p.54).

Percebe-se um grande número de atores no grupo que envolve o trabalho para concretizar a oferta de cursos em EaD e a soma dos esforços individuais é que faz desencadear de forma efetiva o processo de ensino e de aprendizagem.

Autores que pesquisam o trabalho dos atores na educação a distância apresentam conceitos ou enxergam de formas diversas essas atuações. O que para Mill (2012) é encarado como *polidocência*, para Gatti, Barreto e André (2011) é visto como uma parcelarização do trabalho docente na educação superior pela EaD, colocando no tutor uma grande responsabilidade pelo processo de ensino e de aprendizagem. Salientam ainda que se trata de um trabalho não institucionalizado, sob o recebimento de bolsas e fora do horário de trabalho do contrato do professor na IES em que atua.

Beloni (2008), quando perguntada sobre quem ensina na EaD, ofereceu como resposta ser a 'Instituição'. No entanto, ao pensar sobre o sistema de ensino na modalidade a distância e sobre quem ensina na EaD, concorda-se com Mill (2012), quando afirma que na EaD quem ensina é um professor coletivo. Professor-coletivo no seu entendimento "[...] é o termo mais próximo do que temos como resposta para a pergunta 'quem ensina em EaD?', mas ainda há elementos não tangenciados pelo composto professor-coletivo" (MILL, 2012, p.69). Dessa forma, esses elementos não tangenciados dificultam a compreensão exata de onde começa e termina a função de cada um dos papéis, ou sobre a existência exata de um limite a ser identificado, pois existem entrelaçamentos entre as atribuições dos diversos atores que englobam o professor coletivo. Embora existam os entrelaçamentos, há, sem dúvida, uma hierarquia na divisão das tarefas de cada componente e ou grupo.

Mill (2006, 2010) caracteriza esse grupo de pessoas que ensina na EaD como um grupo polidocente e explica como funciona este trabalho. Sabe-se que o grupo de alunos em cada turma de EaD é bastante grande e atender cada um em sua individualidade seria muito difícil para uma única pessoa, quer pelo conjunto de saberes diversificados necessários, quer pela formação docente tradicional que não

proporciona essa diversidade de saberes, quer pelo número de instâncias de atendimentos que devem ser realizados para que a aprendizagem ocorra. Não é impossível, mas para obter maior êxito no trabalho, Mill (2010) entende que o ensino deve ser realizado por um grupo polidocente. Considera que todos os que trabalham na EaD fazem parte da docência, tanto os professores responsáveis pelo conteúdo como aqueles que acompanham os alunos no dia a dia, e ainda os responsáveis pela organização pedagógica e os que preparam o material didático (MILL; OLIVEIRA; RIBEIRO, 2010). Nesse grupo, existe um grau de interdependência entre os trabalhadores e uma estreita relação entre eles, em especial, em suas abordagens de conteúdo a ser ministrado.

Um dos programas do governo de grande abrangência na formação de professores é o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR, programa ligado à CAPES e ao Ministério da Educação que oferece cursos de licenciatura para professores em serviço. Esses programas nacionais estão disponíveis na plataforma Paulo Freire²⁵. Na tabela abaixo temos o número de professores inscritos em 2014 para cursar a primeira licenciatura, a segunda licenciatura e os programas de formação pedagógica.

Tabela 5 – Pré-inscritos nos cursos oferecidos através do Panfor em 2014.

Você está em — Plano nacional de formação de professores > Mapa das pré-inscrições

— Mapa de pré-inscritos para 2014/2

Tipo de Turma	Vagas Disponíveis	Pré-inscritos	Não avaliados	Autorizados	Negados	Inscritos/Vagas	Não avaliados/Inscritos	Autorizados/Inscritos	Negados/Inscritos
Formação Inicial - 1ª Licenciatura	26454	13790	1944	11846	1467	52.13%	14.10%	85.90%	10.64%
Formação Inicial - 2ª Licenciatura	12018	5644	1386	4258	954	46.96%	24.56%	75.44%	16.90%
Formação Inicial - Formação Pedagógica	1144	552	142	410	74	48.25%	25.72%	74.28%	13.41%
Total	39616	19986	3472	16514	2495	50.45%	17.37%	82.63%	12.48%

Data da última atualização: 06/06/2014 05:07:47

Fonte: MEC, 2014.

Percebe-se nos dados da tabela 5 que o número de pessoas inscritas para cursar a primeira licenciatura passa minimamente da metade das vagas ofertadas e na segunda licenciatura e na Formação Inicial e Formação Pedagógica não chega nem na metade. A vontade de ser professor precisa ser maior do que a existência de

²⁵ Informações sobre essa plataforma podem ser obtidos em <http://freire.capes.gov.br/>

vagas disponíveis em cursos de formação. É preciso haver uma valorização do magistério, tanto na estrutura de trabalho como na remuneração atribuída aos professores.

Os cursos ofertados através da UAB, como tantos outros oferecidos na modalidade a distância, são programas do governo federal em parceria com Instituições de Ensino Superior Federais que já têm ensino presencial e uma estrutura de funcionamento consolidados, representando, deste modo, uma saída estratégica inteligente e economicamente viável (MILL et. al., 2010), visto que os custos para a instalação de cursos e programa através da EaD não se tornam onerosos e trabalhosos. Com isso, os cursos são elaborados e ofertados por instituições de ensino presencial e por seu quadro de professores. Esses professores já têm sua carga horária integralizada na instituição, trabalhando em diferentes papéis e espaços e ainda assumem mais esse, muitas vezes sem o devido preparo. Assim, professores que já têm contrato de trabalho com uma instituição pública aceitam trabalhar em um curso na modalidade a distância, muitas vezes, extrapolando sua carga horária e, dentro da instituição, são vistos como atores de atividades bem distintas e separadas, como nos coloca Mill (2012).

Essa investidura das universidades presenciais no oferecimento de cursos de EaD generalizou-se nos últimos dez anos, de modo que quase todas as iniciativas de EaD brasileiras surgiram por iniciativa de alguma universidade presencial. As poucas tentativas de criação de alguma universidade totalmente virtual no Brasil não foram frutíferas e também, não vingaram as iniciativas (públicas ou privadas) de consórcios interinstitucionais. (MILL, 2012, p.79).

Sendo assim, os cursos oferecidos pelas instituições utilizando a EaD levam consigo todo o conceito e a referência da educação presencial. Se, por um lado, isso dá segurança sobre a seriedade e comprometimento do trabalho, visto que as instituições já têm uma vasta experiência em educação, por outro lado acarreta um conceito de forma de ensinar que não atende satisfatoriamente no ensino da EaD.

Visivelmente, nas últimas décadas, as instituições educacionais brasileiras passam por um momento de significativa mudança, principalmente pela difusão da EaD no que tange ao processo educacional. É notável o tempo atual, como momento de transformação, em que paradigmas presentes na sociedade não dão mais conta das relações, bem como das necessidades e das provocações sociais.

A EaD é uma comunicação mediatizada, o sujeito, ao se perguntar para que ou para quem escrever, precisa ter claro que há um interlocutor do outro lado

que ele não é uno, sim, faz parte dos múltiplos. A EaD também pode repetir a fragmentação do conhecimento, tão comum nos espaços formais de educação. A sociedade de hoje demanda a interdisciplinaridade, definida até como atitude, e essas exigências sociais poderiam ser atendidas de forma mais rápida, sustentável, prazerosa, eficiente e potencializadora da complexidade do ser humano no ambiente virtual (ALVES; NOVA, 2007, p. 117).

Nessa nova sociedade agora pautada pelas TIC, é visível a grande expansão de ofertas de cursos na modalidade a distância pelas Instituições de Ensino Superior, assim como frequentes os debates sobre referências favoráveis e desfavoráveis a esta forma de ensino/aprendizagem.

Novas configurações de aprendizagem possibilitadas pelo uso das tecnologias da informação e comunicação permitem estruturas de contextos educativos mais ricos, variados e complexos. Como citam Alves e Nova (2002), isto possibilita “incluir o mundo na aula” e a “aula no mundo”. E o professor não deve ser apenas usuário das mídias, mas sim um agente potencializador do seu uso (OTTE; BARROS; NEVES, 2013).

8.2 A EaD no IFSul

A EaD no IFSul foi estruturada a partir do ano de 1998, quando foi instituído um grupo estudos sobre ensino a distância, composto por seis servidores, nomeados pela Portaria IFSul nº 801/1998, com fins de desenvolver estudos para construção e implementação de modelos para a oferta de cursos pela modalidade a distância. A partir da criação desse grupo, foi buscado e realizado um curso de especialização em Educação Continuada e a Distância na Universidade de Brasília (UnB), concluído em 2001. Sete servidores do IFSul realizaram o curso. Esses professores organizaram o Núcleo de Educação a Distância (NEAD), o qual funcionou informalmente por um período e oficialmente teve sua criação em 2002, época em que o IFSul ainda era denominado CEFET-RS. O intuito era auxiliar na construção dos cursos na modalidade a distância e na capacitação de pessoas para atuar na referida área. Os componentes deste grupo, depois de capacitados, passaram ainda a oferecer suporte a Secretaria de Educação Média e Tecnológica do Ministério da Educação e a Comissões que tinham o escopo de assessorá-los para assuntos relacionados a Educação a Distância no Brasil. Verifica-se este fato na Portaria nº 112 de 17 de setembro de 2002 da Secretaria de Educação Média e Tecnológica publicadas no

DOU de 18 de setembro de 2002, no seu art. 1º incisos de I a IV que apresenta as atribuições de:

I - Elaborar critérios para análise dos projetos de autorização e/ou reconhecimento de Cursos Superiores de Tecnologia na modalidade a distância; II - propor formulários para solicitações de autorização e reconhecimento dos Cursos Superiores de Tecnologia na modalidade a distância; III - emitir relatório técnico dessas atividades; IV - opinar, mediante solicitação da Secretaria de Educação Média e Tecnológica, em assuntos de sua especialidade (BRASIL, 2002).

Os integrantes deste núcleo além de compor comissões no Ministério da Educação para realizar trabalhos como o citado acima, foram responsáveis por diversas capacitações no Rio Grande do Sul quanto ao uso de ferramentas nos AVEAs e ainda no assessoramento na criação de cursos pelas IES.

Com a ampliação das demandas da EaD e a liberação de uma função gratificada a esse setor, em 2005, o Núcleo foi transformado em Coordenadoria de Educação a Distância (CEAD) (ORTH; OTTE; RIBEIRO, 2014).

A CEAD/IFSul participou, em 2005, da elaboração do projeto de cursos de Licenciaturas para o edital do Pró-Licenciatura II. Nesse projeto, trabalharam especialmente na capacitação dos tutores de todos os cursos da Rede Gaúcha de Ensino Superior a Distância (REGESD).

A CEAD/IFSul, em 2005, elaborou também uma parte do material didático do curso Mídias na Educação²⁶ para o módulo de informática, intitulado “Ferramentas de Autoria para a Produção de Hipertexto na Educação”, a convite da SEED/MEC. A partir de 2006, o IFSul começou a ofertar o curso para a comunidade.

Em 2006, por meio do Projeto de Formação Pedagógica para Professores da Educação Profissional, na modalidade a distância, o CEFET-RS recebeu autorização do MEC, em caráter experimental, pela Portaria nº 686²⁷, para a oferta de cursos superiores a distância.

Quando o CEFET-RS foi transformado em IFSul, em dezembro de 2008, pela Lei nº 11.892/2008 (BRASIL, 2008b), a instituição passou a atuar numa estrutura multicâmpus e sua estrutura de EaD também se adaptou ao novo contexto.

Esse processo de reestruturação da EaD do IFSul iniciou em setembro de 2009, com a formação de uma equipe especializada em EaD dentro da Pró-reitoria de

²⁶Hoje é um Curso de Especialização em Mídias na Educação, ofertado por meio da UAB.

²⁷Portaria nº 686, de 16 de março de 2006, publicada no D. O. U., seção 1, página 22.

Ensino (PROEN), encarregada de articular as ações no Instituto. Entretanto, somente em 2011 foi aprovada regimentalmente a criação do Departamento de Educação a Distância, ligado à Pró-reitoria de Ensino, conforme consta no Regimento Geral do IFSul²⁸.

Em seis dos nove câmpus do IFSul, foi criado um Núcleo de EaD (NEAD), com exceção do Câmpus Pelotas, que manteve uma coordenação de EaD, do Câmpus Pelotas-Visconde da Graça, que criou um Departamento de EaD e do Câmpus Passo Fundo, que optou por não criar nenhum órgão para tratar de EaD institucional. Isso foi possível na Instituição em função da autonomia de cada câmpus para criar sua estrutura organizacional. Assim, os câmpus têm autonomia para criar os Núcleos, as coordenações, os departamentos e as diretorias que entendem necessários para seu melhor funcionamento, respeitadas a quantidade de funções gratificadas e os cargos de direção liberados para cada um. Com isso, o Câmpus Passo Fundo, por não trabalhar de forma significativa com a EaD, preferiu, no momento, não estruturar o setor responsável por tal área. (ORTH; OTTE; RIBEIRO, 2014).

A estrutura administrativa é organizada para dar suporte operacional, no entanto a parte pedagógica quanto a formação dos professores que atuam na EaD/UAB/IFSul é de responsabilidade da coordenação da UAB.

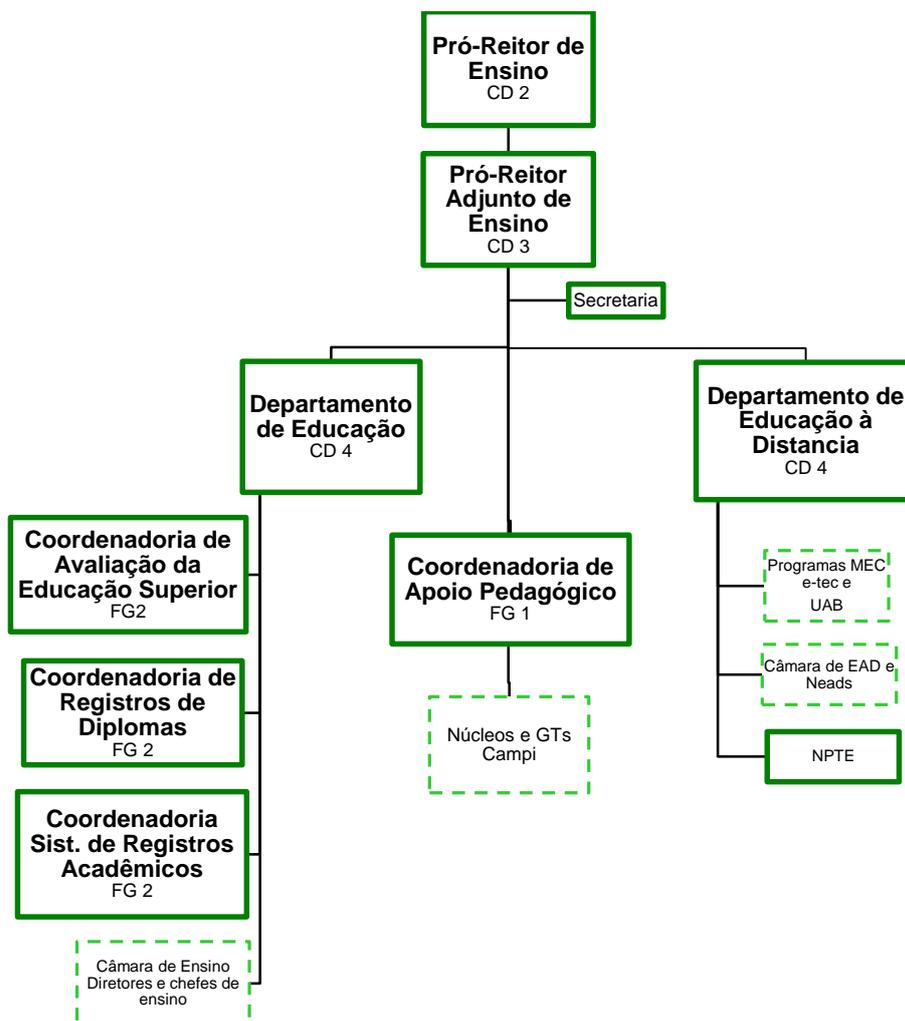
Na reforma regimental ocorrida no IFSul em 2010, aprovada pelo Conselho Superior através de sua Resolução nº 060 de 21 de dezembro de 2010, foi criada junto a Pró-reitoria de Ensino, uma estrutura²⁹ para trabalhar com a Educação a Distância no IFSul, relacionada às estruturas montadas em cada câmpus, conforme o organograma apresentado na Figura 8³⁰.

²⁸Regimento Geral do IFSul, publicado no D. O. U. em 12 de janeiro de 2011, na Seção 1, página 25.

²⁹Na estrutura geral de EaD mostra o NPTE, UAB, Rede e-Tec Brasil e os NEADs delimitados por linhas tracejadas em razão de não existirem gratificações de chefia, como Cargos de Direção (CDs) ou Funções Gratificadas (FGs) disponíveis para as coordenações ligadas à EAD.

³⁰O Organograma foi adaptado do organograma geral. O mesmo apresenta os detalhes dos Núcleos e Programas de EaD que agrupam o trabalho de Educação a Distância da Instituição em caixas pontilhadas.

Figura 8 – Estrutura organizacional da Pró-reitoria de Ensino do IFSul até dezembro de 2014.



Fonte: Adaptado do Organograma do IFSul (IFSUL, 2013a).

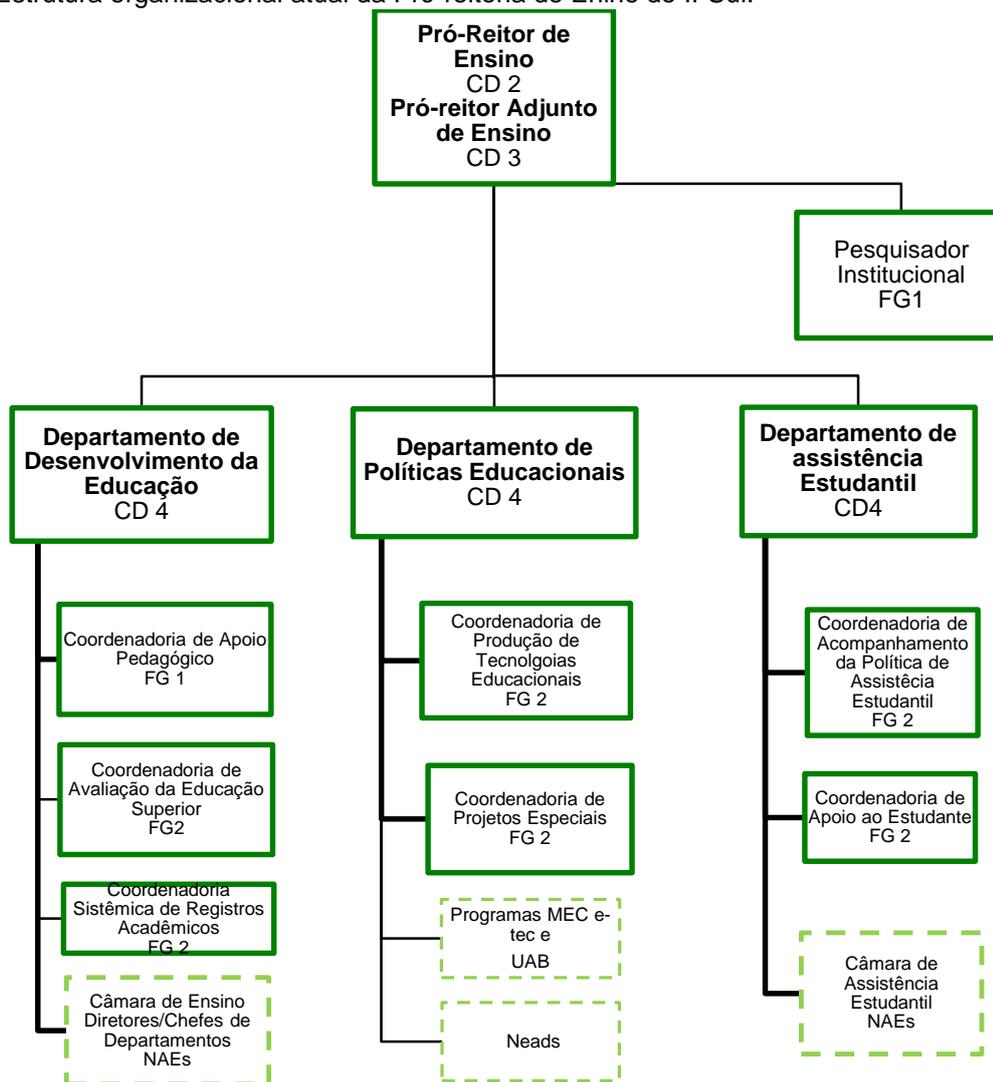
Os Núcleos de EaD e os Grupos de Trabalho (GTs) compõem a Câmara de EaD, com a função de auxiliar no planejamento estratégico da EaD no IFSul. Para auxiliar na produção e no desenvolvimento de tecnologia educacional, foi criado também o Núcleo de Produção e Tecnologia Educacional (NPTE), que atua fortemente na produção dos materiais didáticos usados na EaD do IFSul. Assim como o Departamento de Educação a Distância do IFSul está vinculado à Pró-reitoria de Ensino, os cursos de graduação ofertados pela UAB no IFSul, os cursos técnicos na modalidade a distância ligados a Rede e-Tec Brasil, a câmara de EaD, os Núcleos de EaD nos câmpus e o Núcleo de Produção e Tecnologia Educacional também estão vinculados a ela.

O Regimento Geral vigente no IFSul³¹ foi aprovado em 2014 a partir da Resolução nº 098 de 16 de dezembro de 2014 do Conselho Superior. Salieta-se que a estrutura anteriormente organizada para trabalhar com a EaD foi modificada radicalmente. O Departamento de Educação a distância foi extinto e suas atribuições foram conferidas ao Departamento de Políticas Educacionais – que possui outras funções além de cuidar da EaD - e ao grupo de pessoas que trabalham nos programas e-Tec e UAB.

No artigo 35 do Regimento Geral, que trata das atribuições do Departamento de Políticas Educacionais, os incisos X e XI tratam das atividades relacionadas a EaD e consta o que segue: “X. Definir e coordenar as ações para implantação de Programas Governamentais em educação a distância; e XI. Supervisionar os convênios e parcerias estabelecidas nos Câmpus do IFSul e polos de apoio presencial” (IFSul, 2014c). Outra alteração foi a transformação do Núcleo de Produção e Tecnologia Educacional em Coordenadoria de Produção de Tecnologias Educacionais.

³¹ Regimento Geral do IFSul Disponível em: <http://www.ifsul.edu.br/regimento-geral>. Acesso em: 20 dez de 2015.

Figura 9 – Estrutura organizacional atual da Pró-reitoria de Ensino do IFSul.



Fonte: Adaptado do Organograma do IFSul (IFSUL, 2015).

Na Coordenadoria de Produção de Tecnologias Educacionais, além do Coordenador, existem somente dois servidores efetivos lotados. Desses dois, um é realmente efetivo e o segundo está emprestado por um período de tempo determinado (de 6 meses a um ano) para desenvolver um trabalho e depois vai para outro setor, o que é insuficiente para dar conta da gama enorme de trabalho, o que dificulta a seriedade do processo, assim que praticamente todas as atividades são

desempenhadas por bolsistas da UAB/CAPES ou do Sistema da Rede e-Tec Brasil³², da SETEC. Os bolsistas trabalham durante o tempo que tem duração a bolsa a eles atribuída. Não têm vínculo empregatício com a instituição. Isso demonstra a fragilidade de uma manutenção organizacional especializada em educação a distância, competência institucional que somente estará disponível enquanto persistir o fomento do Governo Federal, mantido por uma política de governo, sem garantias de estabilidade ou de continuidade, já que não se configura como uma política de Estado.

Percebe-se a preocupação com essa fragilidade nas falas dos sujeitos da pesquisa como segue:

[...] não institucionalizavam a educação a distância porque nunca houveram quadros específicos para EaD, o próprio Departamento de Educação a Distância, a estrutura do núcleo de produção e tecnologia educacional, ela é uma organização de forma, mas não é de direito, por que? Porque não há um funcionário lotado, não tem ninguém dentro, [...] tem o XX que é um bolsista que dirige o NPTE, na hora que acabar a bolsa da UAB, passou, teve um período que ele passou 8 meses sem receber, né quando terminou um curso da UAB e não teve outro ele ficou 8 meses trabalhando, não tinha FG, não tinha CD, não tinha nada e não tinha bolsa, trabalhou no amor a camiseta, então veja, então em termos de institucionalização não basta estar no organograma, no fluxograma. Tem que ter um quadro efetivo e aí a minha crítica maior ao governo que ao mesmo tempo que montou um programa pra fazer o fomento do desenvolvimento da experiência da educação a distância dentro das instituições de ensino superior não deu para os Institutos a contra partida para que essa aprendizagem construída se fixasse, então foi um erro estratégico [...] (GESTOR_1).

Esta fala é de um gestor que trabalhou na construção dessa política dentro do IFSul no período em que o setor ainda era denominado Núcleo e não coordenação e ainda não tinha nenhum servidor lotado, o que já se modificou, pois hoje existe um servidor lotado e outro emprestado, embora esteja muito distante da necessidade de número maior de pessoas para que o setor possa desenvolver o trabalho de elaboração de materiais para a EaD sem a contratação de bolsistas.

[...] mas dentro das instituições tem sempre aqueles dois nichos né, enquanto alguns institutos viam a EaD como um foco de problemas outros viam como uma solução ou um potencial, oportunidade de crescimento né e aí dentro da rede tu tens cenários assim: Institutos que criaram prédios específicos, que mesmo sem receber funcionários do governo federal, botaram, alocaram professores, cortaram da própria carne, como eu digo e colocaram servidores, funcionários e hoje, cito o exemplo Rio Grande do Norte, chega

³² O sistema Rede e-Tec Brasil visa à oferta de educação profissional e tecnológica a distância e tem o propósito de ampliar e democratizar o acesso a cursos técnicos de nível médio públicos e gratuitos, em regime de colaboração entre União, estados, Distrito Federal e municípios.

lá e tem um prédio de 6 andares pra EaD, 30 professores, quase 40 funcionários que foram tirados da expansão e eles tem uma estrutura de EaD e trabalham, podem funcionar com a EaD independente de qualquer programa de fomento, a instituição, faz de tudo. Que era a ideia, cresceram né e outros institutos que a EaD diminuiu, teve institutos até, na última troca de gestão de reitores até acabaram com o Departamento de Educação a Distância. Não tem mais nada. Então, isso entra no que a gente chama da institucionalização da Educação a Distância e eu acho que aí é a falha do governo federal[...] (GESTOR_1).

Não basta haver no organograma de uma instituição um setor responsável por determinado trabalho ou por construir determinada política, mas de ações concretas, de vontade política e de esforços conjuntos do governo, da gestão da instituição e dos atores envolvidos para que ela se concretize.

[...] a gente pensou que botando isso no organograma, eu tinha esse sonho de que isso era suficiente, depois eu vi que era só o primeiro passo de uma grande caminhada, aí eu acho que o governo federal foi muito omissivo, acho que faltou uma diretividade da SETEC, eu falo pra eles, falo pro Carlos Artur, falo até pro Aléssio vocês vão se arrepender muito de terem deixado a liberdade dos caras organizarem a EaD como querem dentro das instituições porque vocês vão ver que tu vai ter metade das instituições com algo organizado e metade que mataram. Só que vai ser muito difícil tu recuperar da metade que não é. Depois não adianta, daqui a cinco anos: Não: agora nós vamos criar departamento. Aí vocês perderam o trem da história, porque todo mundo tinha e agora só metade tem. Então, quem tem, tem muito e quem não tem, não tem nada, então vocês aprofundaram as desigualdades e faltou pouco. A iniciativa frente a um programa de expansão seria mínimo o esforço do MEC e a diretividade pra criar algo institucional (GESTOR_1).

No momento que foram distribuídas vagas de professores e de servidores técnico-administrativos para as IES, e aqui, falando dos IFs, em seu momento de expansão a partir de 2008, quando houve uma grande distribuição de códigos de vagas, alguns poucos IFs separaram algumas dessas vagas para estruturar uma equipe para trabalhar na EaD, o que não aconteceu na maioria dos IFs e nem no IFSul, dificultando a institucionalização da EaD. O Gestor-4 relata que houve duas distribuições de vagas específicas para o trabalho com a EaD para as Universidades públicas, mas que os IFs não foram contemplados. A preocupação com a falta de pessoal para assumir o trabalho é um fato. O Gestor_2 também tem essa apreensão.

E é uma política pública que vai acabar, como... como política né? Porque nós estamos querendo que as escolas assumam a... mas pra isso precisa do professor né? Tem a batalha toda... pra tu ver, nós estamos aqui, as salas cheias, não temos um professor, é tudo bolsa ou terceirizado ou estágio, isso é um horror (GESTOR_2).

Percebe-se que a equipe do Governo Federal, instância de influência que poderia atuar mais efetivamente na consolidação dessa política, deixa a cargo da autonomia de cada Instituição a alocação das vagas para a EaD e assim não se

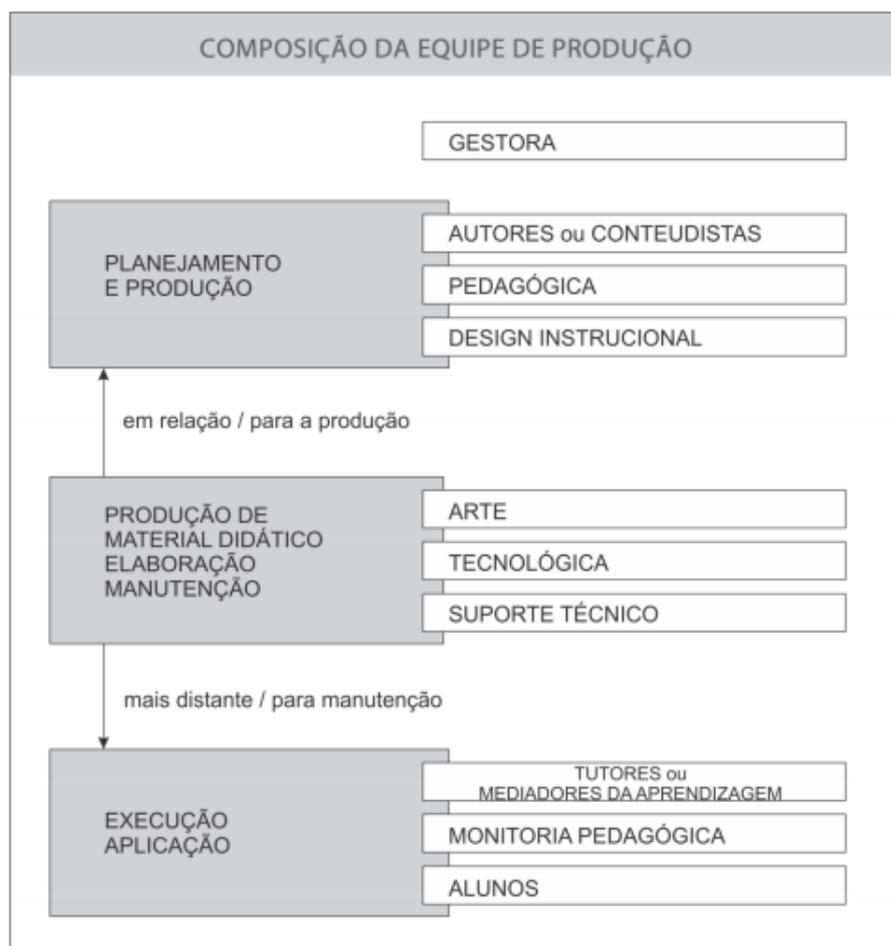
fortalece como política pública e sim como uma política de governo incentivada por pagamento de bolsas a ser desenvolvido fora da carga horária de trabalho, o que dificulta a sua consolidação como política de estado (GATTI, BARRETO & ANDRÉ, 2011; MILL, 2010).

8.3 A EaD/UAB/IFSul

O IFSul foi credenciado pela Portaria nº 686/2006 e passou a oferecer o Programa UAB/IFSul, que começou a ser trabalhado no IFSul com sua adesão ao primeiro edital de 2006, ofertando o Curso Superior de Tecnologia em Sistemas para Internet. Sua estrutura organizacional possui hoje como estrutura de gestão um coordenador e um coordenador adjunto. Os cursos oferecidos pela UAB têm um coordenador e uma estrutura de professores-autores ou conteudistas, professores formadores e de tutores presenciais e a distância. Complementam o grupo, os revisores pedagógicos e de linguagem. Junto a estes, na UAB/IFSul há uma equipe multidisciplinar composta de profissionais da área de Design e de informática, os quais tem a responsabilidade pela produção do material didático e que atende a todos os cursos ofertados pela UAB no IFSul (ANJOS, 2012).

A figura 10 apresenta a formação da equipe que trabalha com a EaD/UAB no IFSul.

Figura 10– Composição da Equipe de Produção do IFSul.



Fonte: Adaptado de Anjos (2012, p.22).

Conforme mostra a Figura 10, a equipe de produção é dividida em 3 grupos conforme as especificidades do trabalho e dentro de cada grupo também existem atividades diferenciadas. Toda ela é coordenada pela equipe gestora³³.

Na figura 11 é apresentada a estrutura de trabalho das pessoas que atuam na EaD/UAB/IFSul.

³³ Mais informações podem ser encontradas em Anjos (2012)

atividades inerentes à infraestrutura e otimização de recursos e de pessoas para a oferta e realização dos cursos.

Os atores que desempenham as atividades de professor conteudista, professor formador, professor tutor presencial e professor tutor a distância já têm suas atividades mais definidas em termos pedagógicos e de apoio e do trabalho com os alunos. Antes de dar continuidade com a história da criação da EaD/UAB/IFSul apresenta-se um pequeno texto com a descrição do trabalho de cada um deles³⁵ segundo a legislação pertinente e as respostas dos questionários e das falas dos entrevistados, para que se tenha presente isso na análise da construção dessa política.

Conforme o artigo terceiro da Resolução nº 8 de 2010 do CD/FNDE/MEC, é possível constatar as atribuições oficiais do trabalho do professor conteudista, que para efeitos de nomenclatura de divisão dos valores das bolsas é chamado de Professor-pesquisador conteudista.

Art. 3º No Anexo I da Resolução CD/FNDE nº 26/2009, o item 2.4 passa a vigorar com a seguinte redação:

2.4 - Professor-pesquisador conteudista: elaborar e entregar os conteúdos dos módulos desenvolvidos ao longo do curso no prazo determinado; adequar conteúdos, materiais didáticos, mídias e bibliografia utilizados para o desenvolvimento do curso à linguagem da modalidade a distância; realizar a revisão de linguagem do material didático desenvolvido para a modalidade a distância; adequar e disponibilizar, para o coordenador de curso, o material didático nas diversas mídias; participar e/ou atuar nas atividades de capacitação desenvolvidas na Instituição de Ensino; participar de grupo de trabalho para focar a produção de materiais didáticos para a modalidade a distância; desenvolver pesquisa de acompanhamento das atividades de ensino desenvolvidas nos cursos na modalidade a distância; elaborar relatórios semestrais no âmbito de suas atribuições, para encaminhamento à DED/CAPES/MEC, ou quando solicitado (MEC, 2010).

O Professor Formador é chamado, para efeitos de nomenclatura para recebimento de bolsas, como Professor pesquisador e tem as seguintes atribuições:

2.5 - Professor-pesquisador: desenvolver as atividades docentes na capacitação de coordenadores, professores e tutores mediante o uso dos recursos e metodologia previstos no plano de capacitação; participar das atividades de docência das disciplinas curriculares do curso; participar de grupo de trabalho para o desenvolvimento de metodologia na modalidade a distância; participar e/ou atuar nas atividades de capacitação desenvolvidas na Instituição de Ensino; coordenar as atividades acadêmicas dos tutores atuantes em disciplinas ou conteúdos sob sua coordenação; desenvolver o sistema de avaliação de alunos, mediante o uso dos recursos e metodologia previstos no plano de curso; apresentar ao coordenador de curso, ao final da

³⁵ A discussão destes papéis pelos teóricos da área e dentro do IFSul pode ser vista com mais profundidade em Anjos (2012).

disciplina ofertada, relatório do desempenho dos estudantes e do desenvolvimento da disciplina; desenvolver, em colaboração com o coordenador de curso, a metodologia de avaliação do aluno; desenvolver pesquisa de acompanhamento das atividades de ensino desenvolvidas nos cursos na modalidade a distância; elaborar relatórios semestrais sobre as atividades de ensino no âmbito de suas atribuições, para encaminhamento à DED/CAPES/MEC, ou quando solicitado (MEC, 2010).

Já as atribuições do tutor não se encontram discriminadas nas resoluções, mas são encontradas na página da UAB junto a CAPES que não divide as funções do tutor presencial do tutor a distância. Essa divisão de tarefas acontece de acordo com a organização e as necessidades de cada instituição.

São atribuições do Tutor: Mediar a comunicação de conteúdos entre o professor e os estudantes; Acompanhar as atividades discentes, conforme o cronograma do curso; Apoiar o professor da disciplina no desenvolvimento das atividades docentes; Manter regularidade de acesso ao Ambiente Virtual de Aprendizagem - AVA e responder às solicitações dos alunos no prazo máximo de 24 horas; Estabelecer contato permanente com os alunos e mediar as atividades discentes; Colaborar com a coordenação do curso na avaliação dos estudantes; Participar das atividades de capacitação e atualização promovidas pela instituição de ensino; Elaborar relatórios mensais de acompanhamento dos alunos e encaminhar à coordenação de tutoria; Participar do processo de avaliação da disciplina sob orientação do professor responsável; Apoiar operacionalmente a coordenação do curso nas atividades presenciais nos polos, em especial na aplicação de avaliações (MEC, 2016)

Sobre este ator, obtiveram-se contribuições de onze profissionais os quais salientaram a existência de um tutorial sobre o que eles precisam fazer. Neste material, a interação com os alunos, no auxílio e na motivação das atividades do curso, é a principal tarefa a eles atribuída.

Segundo as respostas ao questionário, os tutores presenciais devem ministrar as aulas presenciais elaboradas pelo formador, elucidar dúvidas dos alunos, corrigir avaliações. Além disso, devem acessar diariamente o AVEA e o e-mail para se inteirarem das novidades, tanto para comunicação com os alunos, tutores a distância, professores, como para estarem inteirados sobre os conteúdos recentemente postados, atividades e prazos de entrega. Também precisam comparecer no polo de apoio presencial nos horários acertados com a IES, para fazer atendimento ao aluno em questões relacionadas ao curso, responder aos questionamentos feitos pela IES, encaminhar pedidos e solicitações dos alunos, bem como aplicar provas e participar das web aulas, também sugerindo a formação de grupos de estudo.

Já os tutores a distância devem auxiliar e incentivar os alunos para que entreguem as tarefas dentro do prazo previsto, dar o suporte entre o aluno e o

professor formador, encaminhar dúvidas, orientar discussões em fóruns, verificar ausências de acessos, disponibilizar conteúdos, fechar e abrir datas de envios/postagens de trabalhos/atividades, dar avisos, motivar alunos, corrigir as atividades dos alunos, participar das discussões dos fóruns, sanar dúvidas quanto às atividades, propor melhorias nos trabalhos dos alunos, participar de reunião com as coordenações do curso, dar suporte aos alunos na execução das atividades. Pode-se dizer que eles são uma ponte entre o professor formador e os alunos.

São muitos os papéis que tem lugar no trabalho com a EaD, no acompanhamento pedagógico, na apresentação visual e motivadora dos conteúdos e atividades, no suporte tecnológico e na orientação dos trabalhos de conclusão de curso, mas ficarão para serem aprofundados por uma outra pesquisa. Dar-se-á continuidade sobre os cursos que foram e são ofertados hoje pelo IFSul.

O primeiro curso a ser oferecido pela UAB IFSul/Câmpus Pelotas foi o Curso Superior de Tecnologia em Sistemas para Internet a Distância (TSlAD), curso este que tem como objetivo

Proporcionar ao aluno uma formação ética, técnica, criativa e humanística, que possibilite ao futuro profissional, ser um cidadão responsável, empreendedor, investigador e crítico, apto a desempenhar sua profissão interagindo em uma sociedade plena de transformação, no que concerne ao desenvolvimento de sistemas para internet e às tecnologias a estes processos (IFSul, 2014a).

A primeira oferta deste curso aconteceu em 2007 em cinco polos distintos, com 50 alunos em cada turma, nas cidades de Picada Café, Santana da Boa Vista, Constantina, Santa Vitória do Palmar e Balneário Pinhal. Outras ofertas do curso aconteceram, mas somente após as primeiras turmas terem concluído seus cursos.

Atualmente, o programa UAB/IFSul é composto pelos cursos de Tecnologia em Sistemas para Internet (TSlAD), Curso de Especialização em Educação– Espaços e Possibilidades para a Educação Continuada (CPEaD), com início em 2008, e o programa de Mídias na Educação, que passou a ser ofertado pela UAB em 2010.

O Curso de Especialização em Espaços e Possibilidades para Educação Continuada tem, entre seus objetivos, o de propiciar a formação continuada de professores em serviço para residentes em municípios do interior do sul do Brasil, desprovidos de universidades presenciais e o de potencializar no aluno-professor os movimentos de um fazer docente em que a cultura da formação continuada

permanente deve se fazer sustentada e gerida pela própria escola, como forma de desenvolver um processo de formação individual em alinhamento com o desenvolvimento coletivo, além de instigar a reflexão sobre sua própria prática. Durante a pesquisa este fato foi evidenciado.

Eu observei vários fóruns e tudo mais e é tão importante aquele trabalho, aquela socialização que os professores fazem das suas práticas, das suas reflexões sobre a educação e de repente tentar pensar educação de uma outra forma ou, enfim, com toda a leitura eles fazem, ampliar aquela percepção, aquele olhar deles né? Enfim, refletir sobre coisas, e aí ali o fórum eu acho que funciona mais e aí aquele coletivo fica tão bonito, fica tão interessante, a gente vê aquela, aqueles professores pensando sobre as suas práticas e trazendo a leitura, trazendo a fala do professor, eu acho muito interessante, e aí eu acho assim que a educação a distância, para esse tipo de curso, para esse tipo de debate, eu acho que dá assim de 10 em um curso presencial, nesse tipo... na especialização, na educação continuada. (GESTOR_5).

O curso de Mídias na Educação é mais conhecido por 'programa' porque, como já foi descrito por Schmidt, Otte e Orth (2013), começou a ser ofertado em três módulos separadamente e somente quem concluía os três módulos recebia o título de especialista.

Para ingressar no Curso de Especialização em Mídias na Educação (Mídias na Educação), o candidato, além de ter a graduação, tem que ser professor da rede pública. Nesse curso, são realizadas reflexões acerca da utilização das mídias em sala de aula e sobre as possibilidades de preparar os professores para serem autores dos materiais pedagógicos utilizados na sua sala de aula, sempre aliados à proposta pedagógica da escola em que atuam.

Assim que, atualmente no IFSul, Câmpus Pelotas, são oferecidos esses três cursos citados acima. Deve-se ressaltar que houve mudanças na seleção de profissionais para atuarem nos cursos. Inicialmente, em 2007, os professores conteudistas, professores formadores e os professores tutores eram selecionados dentre os servidores do IFSul ou da rede pública que se interessavam em trabalhar com essa modalidade de ensino sem muita exigência de capacitação específica para atuar na área e sem editais de seleção que trouxessem os critérios para tal, mas, a partir de 2012, os profissionais são selecionados através de editais onde a capacitação é um ponto importante na seleção.

Dentre as atividades pontuadas, está a participação nos cursos de capacitação do Plano Anual de Capacitação (PACC). Dentro do PACC, O IFSul ofereceu quatro

cursos, a saber: Educação a distância – O que é e como se faz? (95h); Gestão em EAD (60h); Design Educacional na Produção de Materiais Didáticos Digitais (50h); e Recursos e Ferramentas para Aprendizagem On-line (80h).

Conforme consta no projeto que foi encaminhado à CAPES, quando da solicitação de recursos financeiros para a realização dos cursos do PACC “A capacitação em EAD no IFSul sempre ocorreu dentro das ações institucionais, sem o fomento da CAPES” (IFSul, 2013b), mas, devido a uma grande demanda por formação continuada e a abertura da oportunidade de se obter recursos para essa formação, foi encaminhada a solicitação junto à CAPES e foi aprovada a sua realização.

O curso de 95h “Educação a distância – O que é e como se faz?”, capacita profissionais para utilizarem pedagogicamente as novas tecnologias no apoio à aprendizagem na educação a distância, buscando autonomia intelectual baseada na investigação e na solução de problemas e tem os seguintes objetivos:

Refletir sobre processos metodológicos necessários ao estabelecimento de novos comportamentos e práticas que permitam posturas didático-pedagógicas inovadoras; Possibilitar a discussão dos conceitos e referenciais teóricos sobre os quais se apóia a EAD; Refletir sobre a mediação tecnológica nos processos educacionais e a adaptação necessária da práxis docente nos ambientes virtuais de aprendizagem; Refletir sobre a importância do trabalho de tutoria para o sucesso dos cursos a distância; Propiciar aos professores orientações sobre o ambiente virtual de aprendizagem; Refletir sobre a importância da avaliação mediadora na educação a distância (IFSUL, 2013b).

O curso de 60h “Gestão em EaD” é uma oferta voltada para todos aqueles que lidam com gestão de educação a distância no IFSul: coordenadores de polo, coordenadores de curso, entre outras pessoas que exerçam cargos administrativos e de gestão (secretários acadêmicos e administrativos) e oferta formação continuada, atendendo às especificidades da modalidade de educação a distância e tem os seguintes objetivos:

Compreender os principais fundamentos da EAD; Conhecer a legislação sobre EAD; Refletir acerca da gestão institucional: os modos de organização de instituições para atuação na EAD; infraestrutura necessária para a oferta na modalidade EAD (IFSUL, 2013b).

O curso de 50h “Design Educacional na Produção de Materiais Didáticos Digitais” capacita professores-autores/formadores para aplicar o Design Educacional no planejamento, desenvolvimento e implementação de projetos/unidades educacionais bem alinhadas aos objetivos, estratégias didáticas e tecnologias utilizadas e tem como objetivos:

Conhecer as fases do processo de design educacional (modelo ADDIE); Definir objetivos educacionais de forma precisa; Sequenciar projeto/unidade educacional em diferentes etapas; Selecionar estratégias didáticas, motivacionais e mídias adequadas a diferentes tipos de aprendizagem, objetivos e público-alvo; Entender os conceitos básicos de direitos autorais no contexto da produção de materiais didáticos em ambiente digital (IFSUL, 2013b).

O curso de 80h “Recursos e ferramentas para aprendizagem on-line” capacita professores-autores/formadores para o planejamento de conteúdo para diferentes mídias. Para isto, apresenta conceitos fundamentais, características e exemplos de aplicações de cada elemento abordado, ao mesmo tempo em que incentiva a reflexão a fim de possibilitar ao professor a percepção do potencial pedagógico de cada mídia e suas especificidades, buscando otimizar o processo de escolha dos recursos para a construção dos materiais didáticos e tem como objetivos:

Conhecer diferentes tipos de mídias para a produção de conteúdo; Refletir sobre as características de cada recurso e ferramenta buscando identificar qual a situação mais adequada para sua aplicação; Exercitar o planejamento do conteúdo para cada recurso e/ou ferramenta estudada (IFSUL, 2013b).

Além dos três cursos oferecidos pela UAB, um de tecnologia e dois de especialização aqui relatados, houve a participação do IFSul no Projeto de Fomento ao uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nos cursos de graduação e que, além de atender aos cursos ofertados na modalidade a distância, auxilia os cursos da modalidade presencial que podem oferecer até 20% da carga horária total do curso na modalidade semipresencial e utilizar os recursos tecnológicos que foram produzidos por este projeto. Esse projeto contou com um trabalho de produção de material para auxílio em aulas presenciais de 28 disciplinas que compõem o currículo de quinze cursos de graduação do IFSul (ANJOS, 2012).

Existem dificuldades significativas na construção da EaD/UAB no IFSul. Segundo o Gestor_7, durante o início deste trabalho houve situações que os coordenadores da UAB das diversas instituições não sabiam como resolver. Os problemas somente foram superados, porque os coordenadores das instituições do Rio Grande do Sul se uniram em um objetivo comum de otimizar o trabalho, socializar as dúvidas, dificuldades e buscar em conjunto as soluções.

O desenvolvimento deste trabalho não pode se dar apenas pela vontade das pessoas do grupo de trabalho, mas necessita do apoio da gestão da instituição e da comunidade que compõe o corpo docente.

[...]o que a gente quer com a EaD? O que a instituição quer com relação a EaD? Parece que isso não está muito claro, não está resolvido isso. [...] A gente quer ofertar? Qual é o número de alunos? Qual é o âmbito desse processo? Acho que é o primeiro problema. Até saber se a gente quer mesmo? Então eu acho que esse é a primeira dificuldade que a gente tem[...]. Uma outra dificuldade que eu diria que a gente tem aqui é que a gente não tem uma equipe do quadro efetivo aqui e isso não é uma grande equipe que a gente precisa e não é uma grande equipe que a gente precisa, precisa de um mínimo para dar continuidade, a gente não tem ninguém, na realidade não existe isso (GESTOR_DOCENTE_2_CF).

Os atores envolvidos na construção da UAB no IFSul não têm clareza quanto à posição da gestão da instituição sobre os rumos da EaD. Ressaltam a necessidade de se fazer um trabalho de esclarecimento sobre o que é a EaD, sobre as suas particularidades no processo de ensino e de aprendizagem, sobre as possibilidades que ela oferece e a possibilidade de ocorrer um espaço onde os participantes do trabalho na oferta de cursos, utilizando as tecnologias de EaD, possam debater, planejar e decidir juntamente com a gestão da instituição quais os rumos a serem dados para ela. Os sujeitos que integram o grupo que trabalha com ensino e aprendizagem na modalidade EaD anseia por ter clareza sobre a existência ou não de apoio ao trabalho da EaD no IFSul.

9 POLÍTICA DE FORMAÇÃO A DISTÂNCIA, SEUS RESULTADOS OU EFEITOS

Este capítulo e o capítulo oito trabalham mais especificamente os objetivos de conhecer e problematizar os processos de formação/capacitação continuada de professores em EaD para atuarem na UAB/IFSul e analisar os movimentos de autonomia do IFSul na construção de políticas públicas de formação de professores para atuar na UAB, embora em todos os capítulos tenham sido apresentados alguns aspectos que atendem também a esses objetivos.

Para tanto, faz-se a seguir a análise das quatro categorias evidenciadas pelos sujeitos da pesquisa (autonomia, cooperação/colaboração, políticas de formação continuada e saberes) atendendo aos objetivos propostos nesta pesquisa.

Os objetivos foram sendo trabalhados ao longo de todo o desenvolvimento do trabalho a partir de quando se trouxeram as políticas públicas de formação continuada de professores em geral e para atuar da EaD nos diversos contextos que as envolvem. E ainda ao conhecer e problematizar as políticas de formação continuada de professores do país e as políticas de formação continuada de professores para atuarem em EaD/UAB no IFSul.

O relato da construção desta política no Câmpus Pelotas do IFSul, no capítulo oito, busca compreender o processo de trabalho dos professores para atuarem na UAB no IFSul e analisar as políticas de formação continuada de professores para atuarem na UAB no IFSul.

Nas causas e efeitos que resultam de uma política pública, é possível verificar questões que demonstram os significados do que é proposto e vivido. Dessa forma, neste capítulo são apresentados os resultados e efeitos da construção da EaD/UAB no IFSul, numa visão dos atores que viveram e vivem a construção deste trabalho no IFSul frente ao referencial teórico existente relacionado às categorias resultantes desta pesquisa. Primeiramente, refere-se à “autonomia” existente na implantação da EaD/UAB no IFSul no que diz respeito à oferta dos cursos, à construção do projeto pedagógico, à organização dos conteúdos das disciplinas e ao desempenho dos atores que vivenciam todas as etapas do trabalho em equipe e multidisciplinarmente. Na sequência, apresentam-se os resultados da categoria “cooperação” que se alia à “colaboração” como trabalho de construção conjunta do material didático e do trabalho

dos estudantes. Ainda há a categoria de “políticas de formação continuada” no seu contexto da prática, que resulta das ações efetivas deste trabalho contribuindo para o que já foi exposto no capítulo 6, subitem 6.2, acrescido da categoria “saberes” comosendo uma série de conhecimentos e habilidades necessários para o desenvolvimento do trabalho.

9.1 Construção da UAB no IFSul - Autonomia

A autonomia será aqui tratada como sendo a capacidade de estudantes estarem em condições de decidirem por iniciativa própria sobre seus estudos (PETERS, 2006). Numa dimensão pedagógica, a autonomia “expressa uma situação na qual os seres humanos não mais são objetos da condução, influxo, ascendência e coerção educacionais, mas, sim, sujeitos de sua própria educação” (PETERS, 2006, p.95), ou seja, os estudantes são sujeitos do processo ensino-aprendizagem.

Outro aspecto da autonomia também considerado será a capacidade de tomar decisões, de verificar a importância, de fazer escolhas e de arcar com suas responsabilidades (FLECHA; TORTAJADA, 2000).

Dos dezenove sujeitos entrevistados, quando perguntados sobre a autonomia existente na construção da EaD/UAB no IFSul e qual autonomia têm os profissionais envolvidos na construção da UAB no IFSul, somente onze se detiveram a falar do tema com a preocupação de salientar os espaços que puderam ser ocupados pelos atores e pelo IFSul na construção desta política.

A autonomia na construção da EaD/UAB no IFSul começa na forma com que a própria instituição organizou os setores responsáveis pela EaD nos Câmpus e na Reitoria. Cada um criou sua estrutura de acordo com os sujeitos e as convicções destes para com este trabalho.

A oferta dos cursos por cada instituição ficou a cargo de cada uma delas. O IFSul, ainda que se soubesse que a UAB foi criada para preferencialmente oferecer cursos de formação em licenciatura, acabou ofertando, no primeiro edital da UAB, o curso de Tecnologia em Sistemas para Internet a Distância, um curso da área de tecnologia. Na sequência, foram oferecidos os dois cursos de especialização para

formação na área da educação: “Educação-Espaços e Possibilidades para a Educação Continuada” e “Mídias na Educação”.

O Governo Federal também não interferiu na autonomia dos IFs quando da alocação de vagas e estrutura de cargos e funções em cada um, fato que gerou uma desigualdade quanto ao trabalho da Educação a distância, pois cada IF utilizou as vagas distribuídas como era de seu interesse. Assim, temos IFs com uma boa estrutura de EaD e outros que não tem praticamente nada.

A forma de trabalho e setores para atuar com a EaD também ficou a cargo da autonomia de cada câmpus. Assim, no IFSul tem-se, como estrutura de trabalho, uma Coordenação de Produção de Tecnologias Educacionais dentro da Pró-reitoria de Ensino, as atribuições do antigo Departamento de Educação a Distância passaram para o Departamento de Políticas educacionais e para as coordenações dos programas de EaD existentes, um Departamento de Educação a Distância no Câmpus Pelotas-Visconde da Graça, uma Coordenação de Educação a Distância no Câmpus Pelotas e nos outros Câmpus que já estão em pleno funcionamento, como Sapucaia do Sul, Charqueadas, Bagé e Camaquã, há um Núcleo de Educação a Distância. O único câmpus deste grupo que não montou uma estrutura para trabalhar com a EaD foi o Câmpus Passo Fundo.

Percebe-se que o IFSul já teve uma estrutura com cargos mais elevados em termos de função (um Cargo de direção - CD 4) do que tem hoje (uma Função Gratificada – FG 2), conforme o Regimento Geral da instituição e o seu organograma. Com relação aos servidores técnico-administrativos lotados junto à coordenadoria que desenvolve o trabalho da EaD, houve um acréscimo, pois até 2012 não havia ninguém lotado no setor e hoje há um servidor permanente e um outro que está emprestado até o meio de 2016 e com possibilidades de continuar a auxiliar no trabalho de desenvolvimento de material didático para a EaD. Fora esses, temos hoje docentes efetivos que trabalham como coordenadores da UAB e dos cursos oferecidos, conteudistas, formadores que trabalham sob o pagamento de bolsas. Na CEAD, para a produção do material didático, trabalham bolsistas, que são estagiários dos cursos de graduação e de cursos técnicos relacionados com design, informática e desenvolvimento de sistemas.

[...] é isso, tratando de políticas públicas, a universidade aberta é um projeto do governo federal já consolidado, já tem legislação própria, já tem vida

própria, não é algo que possa ser cortado de um dia para o outro, então isso é um ponto positivo, eu creio que em termos de pontos negativos o mais gritante é esse da estrutura que se precisa ter. (DOCENTE_5_Cf)

Os sujeitos que vivem a EaD/UAB hoje no IFSul têm pouca noção do funcionamento e da necessidade de financiamento para que esse projeto se mantenha com oferta de turmas novas. Se eles que conhecem um pouco do processo tem pouco conhecimento sobre como ele funciona, o que dizer dos demais servidores da instituição. A produção do material didático demonstra a necessidade do trabalho colaborativo.

Atualmente aqui a gente trabalha com 5 equipes. Tem a equipe de TI e a equipe de Design gráfico, antes era a só a equipe de design e hoje a gente dividiu em duas. A gente chama de Design Gráfico e Design Instrucional, a equipe de TI sempre houve. Então tem o pessoal que trabalha com o Moodle, tem o pessoal de redes e tem o pessoal que trabalha desenvolvendo software também. Então são 3 ações bem claras assim dentro da equipe de TI. O Moodle que é para dar acesso lá aos alunos, aí faz toda essa manutenção, o pessoal de redes que faz a manutenção para esse negócio ficar funcionando, né, um conhecimento diferenciado aí e tem o pessoal que desenvolve sistemas Falamos da equipe de DI, Design Gráfico, que faz a editoração, diagramação toda do material e aí hoje a gente já está fazendo material interativo dentro do Design Gráfico com áudio e vídeo. Tem o pessoal do Design Instrucional que é onde começa e termina o material. Eles que começam a planejar o material, eles que vão dizer como é que o material está estruturado, eles que vão fazer as revisões, vão fazer as demandas para as outras equipes e depois que está tudo montado eles vão ter que revisar de novo para saber se saiu tudo certinho. Então a equipe de DI é que começa e termina o material (GESTOR_DOCENTE_2_Cf).

Como relata o Gestor_Docente_2_Cf, junto à Coordenadoria de Produção de Material deveria ter uma estrutura mínima de servidores efetivos para que o conhecimento produzido durante este processo pudesse ficar com eles e ser assim repassado aos novos sujeitos que se agregassem a eles. Da maneira como ocorre hoje, a produção desse material é feita por equipe de pessoas terceirizadas, sem vínculo com o IFSul e, dessa forma, este conhecimento vai junto com eles ao final do período de seu contrato como bolsista.

Quando os sujeitos da pesquisa foram perguntados sobre autonomia, a maioria dos Docentes conteudistas/autores e formadores (DOCENTE_1_FT; DOCENTE_2_Cf; DOCENTE_5_Cf) e dos Gestores Docentes (GESTOR_DOCENTE_1_C; GESTOR_DOCENTE_2_Cf; GESTOR_DOCENTE_3_Cf; GESTOR_5; GESTOR_6) responderam que ela existia em grande intensidade no que tange à liberdade de apresentação dos conteúdos e no trabalho com os alunos, na autonomia dos próprios alunos, no desenvolvimento das

atividades e no seu modo de se planejar e realizar as tarefas. Levando em consideração o que Amarilla (2011) destaca neste novo modelo de ensino e aprendizagem em que o aluno não recebe “tudo mastigado”, mas que ele mesmo deve conduzir a construção do seu conhecimento, o que o desafia a exercer a autonomia sobre o seu processo de aprendizagem, é que os materiais didáticos são produzidos e disponibilizados aos estudantes.

Mas também houve situações bem “engessadas”. Cada curso se comportou de forma diferente. Atores dos cursos de tecnologia, nos quais as inovações ocorrem rapidamente, precisaram atualizar os conteúdos com mais frequência e tiveram que respeitar os conteúdos cadastrados, modificando textos e metodologias. Já os cursos das áreas das humanas, de pós-graduação em educação, têm seus conteúdos mais constantes e os formadores aprimoram o material com mais celeridade, sem sair fora do que já estava cadastrado no ambiente.

Como professor formador, a única coisa que eu não poderia fazer era alterar os conteúdos. Os conteúdos que estão oferecidos no ambiente, ele em função da propriedade intelectual, o que o professor conteudista elaborou não podem ser alterados pelo formador, tem que ficar lá como está, mesmo que estejam desatualizados, não importa, tirando isso a autonomia que o professor formador tem é total, ele pode incluir novas funcionalidades, novos conteúdos, adaptar sem alterar os conteúdos que estão lá previstos, alterar as avaliações, isso pode ser alterado, pode alterar datas de aulas presenciais de aulas pelas vídeos conferências, enfim é como um professor presencial com bastante autonomia[...] (DOCENTE_1_FT)

As falas dos professores conteudistas reforçam uma autonomia razoável no desempenho de suas atividades, o que também acontece com os professores que atuam como formadores da disciplina cujos conteúdos eles mesmo organizaram. Mas nem todos os papéis possuem a mesma autonomia. A autonomia para apresentar os conteúdos não era e não é tão flexível, fica dentro dos limites estabelecidos.

É, autonomia assim em termos de conteúdo foi total, isso aí eu não tenho, pode se falar que foi total. A gente que bolou, o que seria trabalhado na disciplina, o que seria dado e de que forma seria trabalhado, isso aí se teve autonomia total, se teve suporte quando se precisou e tudo mais, e como formador, também, as vezes que eu atuei como formador foi em disciplinas que eu mesmo tinha sido conteudista então simplesmente segui o que eu tinha planejado, não teve problemas” (DOCENTE_2_F).

Já o curso de Mídias foi um curso que foi construído em módulos por diversas instituições e os ofertantes deste curso acabavam replicando o que tinha sido preparado por outros professores segundo as realidades deles por este Brasil e os projetos não previam verbas para que fossem reconstruídos esses materiais frente às

realidades de cada lugar (GESTOR_DOCENTE_4_CF). Somente mediante muita argumentação frente à defasagem dos conteúdos e mediante a realidade local, alguns materiais foram refeitos com subsídios financeiros da CAPES.

Importante salientar que essa liberdade em organizar os conteúdos das disciplinas se apresenta como uma autonomia controlada no momento em que o trabalho é pago através de bolsas. Cada 15 horas de trabalho é paga com uma bolsa, assim que as disciplinas foram organizadas em múltiplos de 15 horas. Desse modo, existe uma disputa, mesmo que sutil, no controle pela carga horária de suas disciplinas.

A autonomia ela tem duas facetas, saiba que quando o órgão de fomento, a CAPES, ela discrimina que tu recebe uma bolsa pra cada 15 horas de material produzido, tu já conduz como mais ou menos as coisas vão ocorrer no esforço dispendido pelo professor que vai produzir a disciplina porque ele sabe se é uma disciplina de 60 horas, ele vai ter 4 bolsas, ele sabe que vai ter um montante, então a instituição ela primeiro, isso já mais ou menos ti conforma a organizar, por exemplo, as suas disciplinas em cargas horárias múltiplas de 15 horas, então mais ou menos, não é que tu direciona o currículo, mas direciona o currículo (risos), no sentido pelo menos assim de carga horária do que é financiável ou não é financiável então isso te direciona ou te leva a um movimento de gestão que tu acaba selecionando professores e pagando os professores de maneira diferenciada pelo tamanho da disciplina, algo que a gente não estava acostumado na esfera pública[...] (GESTOR_1)

A parte financeira acaba exercendo uma função de controle sobre a autonomia que existe no desenvolvimento do trabalho.

Menos liberdade e autonomia tem o professor tutor que acaba sendo um auxiliar do professor formador, fazendo aquilo que ele preparou, sem espaço para atuações diferentes daquilo que lhe foi preparado como vemos na fala de um professor que já atuou como formador e tutor.

[...] como tutor, oficialmente, a autonomia é bem pequena porque a função dele é simplesmente pegar a aula preparada pelo professor formador e aplicar e corrigir as avaliações, fugindo disso tudo fica ao cargo do professor formador. Ele não teria muito espaço para poder interagir muito e o tutor presencial não tem autonomia nenhuma, ele simplesmente seria esse canal de comunicação e o tutor a distância também ele não tem muita autonomia, ele só é responsável pelo esclarecimento de dúvidas dos alunos. (DOCENTE_1_FT).

Segenreich (2009) salienta a necessidade e importância de se pesquisar sobre o conceito de tutoria na EaD e sobre os impactos na configuração do corpo docente. O que se vê é que a interação com os estudantes, o acompanhamento das atividades que eles desenvolvem e o trabalho motivacional com eles é desenvolvido pelo tutor,

então o papel dele é tão ou mais imprescindível quanto dos outros atores deste grupo de professores polidocentes.

Percebe-se uma grande diferença nos papéis que foram desenvolvidos na primeira edição dos cursos para aqueles que estão sendo oferecidos atualmente. Nos primeiros, o próprio professor conteudista (especialista do conteúdo), desempenhava o papel de formador e lidava diretamente com os tutores, inclusive ele se deslocava até os polos para trabalhar as aulas presenciais. Relata o Gestor_Docente_1_C que “O professor formador, à época da primeira edição, era especialista daquele conteúdo; então, agora, o tutor deve ter um..., se esforçar muito mais para se apropriar daqueles conteúdos, a ponto de ser capaz de orientar os alunos e de também fazer as avaliações.

Hoje a aula presencial é organizada pelo professor formador e dada pelo professor tutor que na sua maioria não tem um conhecimento aprofundado do conteúdo. A autonomia do professor formador esbarra no professor tutor que serve como a extensão do seu trabalho no momento em que é ele que vai estar na presença dos alunos apresentando os conteúdos preparados pelo professor formador. Já a autonomia do professor tutor é mínima frente ao professor formador, visto que este vai se deter a apresentar o que o professor formador preparou para aquela aula. O que vemos é que eles são dependentes um do trabalho do outro e vice-versa.

Há necessidade de um professor, de um professor que estudou muito, né? E, contando com isso, nós tínhamos, sim, um professor especialista naquela área, que fazia as mediações. Atualmente, cabe ao tutor esse papel. Mas, chega um momento que o tutor, na própria mediação nos fóruns e nas avaliações, tem um limite de atuação, né? Muito embora o professor formador elabore chaves de possíveis respostas, algumas dúvidas o tutor, por maior boa vontade, não tem conhecimento teórico para solucionar determinados problemas... Mas, é o que temos agora e se procura fazer o melhor possível, né, dentro deste novo formato[...] (GESTOR_DOCENTE_1_C)

Um tutor que faz a intermediação entre os alunos e o professor formador salienta que alguma autonomia eles têm, embora seja extremamente singela. “Então agora está dando para nós editarmos, claro que nós não podemos mudar, mas dar uma editada sempre avisando o porquê daquilo. A gente tem essa autonomia. Voltamos a ter essa autonomia” (DOCENTE_6_T). Outro professor tutor também se manifestou no mesmo sentido.

[...] mas a nossa autonomia é mais com relação à parte técnica, se tiver alguma dúvida como é que vamos conduzir o aluno, qualquer dúvida nós podemos entrar em contato com o formador, eu tenho um método, eu vou até

onde eu posso auxiliar o aluno e qualquer dúvida que eu tenha contato com o formador para ver qual é o procedimento mais adequado, verifico se o procedimento que ele está adotando não tem nenhum entendimento diferente por parte do aluno (DOCENTE_7_T).

Beloni (2005) reforça que essa autonomia que o uso das mídias desenvolve faz surgir competências importantes no cidadão, como planejar o tempo, as tarefas, as atividades. Amarilla (2011) salienta que o uso das tecnologias deve ter como objetivo promover o homem no sentido de liberdade, autonomia e colaboração. Assim, vemos que os estudantes são estimulados neste sentido ao usar as tecnologias como meio de intermediação da aprendizagem.

O professor deve ser autônomo, porque a gente pretende desenvolver ou propiciar o desenvolvimento da autonomia do aluno de EaD e, se o professor não é autônomo, ele provavelmente não tenha condições de propiciar o desenvolvimento da autonomia do aprendiz, do cursista. (GESTOR_DOCENTE_1_C).

Outra faceta da autonomia citada pelos gestores, pelos professores conteudistas e tutores é a autonomia do próprio professor no seu trabalho na construção dos cursos oferecidos pela EaD/UAB. Nesse caso, salientam que a autonomia do professor conteudista ou autor é grande, pois dentro de currículo, respeitando as cargas horárias previstas, existe um campo de ação que pode ser utilizado pelos atores que ali se encontram, espaço este que, segundo Bernstein (1996), oportuniza a recontextualização de uma política, de um discurso. É o espaço em que o discurso sai do seu contexto original e passa para o contexto da prática onde é modificado. Embora exista dos órgãos de controle (CAPES, INEP) e da própria gestão das instituições formas de controle sobre a construção das políticas públicas, isso não precede da autonomia dos atores que fazem parte de sua construção e, assim, “tais políticas são recontextualizadas em diferentes níveis, evidenciando a presença de espaços de atuação nesses deslocamentos e contextos” (HYPOLITO; VIEIRA; LEITE, 2012, p.13).

As mudanças quanto à forma de organizar o trabalho de quem prepara o conteúdo das aulas e de quem trabalha esses conteúdos com os estudantes e faz o seu acompanhamento se modificou ao longo das ofertas dos cursos no que tange ao número de bolsas que a CAPES está fornecendo. Nos primeiros cursos, antes de 2010, era ofertado um número de bolsas para desenvolver o trabalho com cada turma e hoje esse número foi reduzido. Com esses cortes, a forma de desenvolver as

atividades ficou prejudicada e alguns dos professores que trabalhavam no curso acabaram se retirando do processo.

[...] foi feito um corte de gastos, só que esse corte de gastos de alguma maneira ele comprometeu a estrutura de funcionamento [...] e o curso tinha um modelo de funcionamento que ele tinha seminários integradores, então acontecia que era 3, 4, 5 conteúdos que eram dados, normalmente eram 3 professores, e aí era um seminário dado presencialmente na cidade com os 3 professores, então a gente fazia uma costura dos conteúdos a cada mês, com a segunda oferta já não foi possível isso porque não havia disponibilidade orçamentária, já não havia mais professor conteudista, só existia o professor formador que foi considerado o professor pesquisador, então aí esse professor pesquisador é que coordenava os tutores, e aí os tutores passaram a dar aula, os tutores passaram a fazer as aulas presenciais, e aí até foi uma coisa que eu me rebelei, na minha concepção foi uma precarização da profissão docente (GESTOR_DOCENTE_3_CF)

Percebe-se a precarização do trabalho docente quando em função das indisponibilidades financeiras do sistema da UAB, que acabou não permitindo que o professor especialista da disciplina fosse até os polos trabalhar os conteúdos com os estudantes. Essa função, hoje, está a cargo do professor tutor, que trabalha um rol de disciplinas de um mesmo curso, ficando praticamente impossível que tenha o domínio de todos os conteúdos. A tese de Solonildo Almeida da Silva, defendida em 2011, “Educação a Distância e Universidade Aberta do Brasil: Quando a Mercantilização do Ensino e a Precarização da Docência Alcançam um Novo Ápice?”, trabalhou este tema em profundidade e apresenta dados sobre a precarização do trabalho docente nestas concepções de utilização de bolsa para o desempenho das funções e da falta de vínculo empregatício dos tutores, principais atores no contato direto com os estudantes.

Os contratos de trabalho precarizados por intermédio de bolsas da FNDE proporcionam a rotatividade de professores/tutores, forçando ao professor/tutor buscar um número cada vez maior de atividades precarizadas e a migrar constantemente de uma instituição para outra na mesma condição de não-vínculo empregatício (SILVA, 2011, p.172).

Outro fator que interfere no andamento do trabalho é a obrigatoriedade de que todas as turmas da oferta do curso de uma IES em diversos polos comessem as aulas em conjunto, numa mesma data, tornando impossível que um mesmo professor pudesse se fazer presente nas aulas presenciais em todos os polos, atendendo ao cronograma. Ocorre que o conteúdo vai ser desenvolvido por pessoas com capacidades diferenciadas nos diferentes polos para uma mesma disciplina. Nas primeiras turmas, o começo de um mesmo curso nos polos se dava em datas diferentes e o próprio professor formador, especialista da disciplina, é que ia nos polos

e trabalhava o conteúdo com os alunos. Este é um fato que todos os sujeitos que trabalharam nas primeiras turmas ofertadas e que trabalham nas turmas atuais manifestaram como sendo um aspecto de precarização do processo de ensino e de aprendizagem.

A gente intercalou os começos, isso foi aprovado. Anos depois o novo secretário disse: Não, tem que ser tudo ao mesmo tempo. O que no meu ponto de vista pedagógico é o maior erro, que aí tu botas tudo no mesmo saco e tu tem pólos com capacidades diferentes de aprendizado, vou te dar um exemplo, Picada Café, dá aula, vira as costas e vai embora, Constantina, tu dá aula, tu sai pensando no que tu vai fazer no outro dia pra reforçar aquilo que tu deu no dia anterior... Porque acessos diferentes, culturas diferentes, conhecimentos diferentes, é... formação de conhecimento prévio completamente diferente, então Picada Café, perto de uma grande capital, Constantina completamente distante, sem acesso né? Uma vida de agricultores, família da terra, que surgiu assim, tá vou fazer (GESTOR_7).

As realidades de cada polo são diferentes e as exigências de padronização dificultam o trabalho. Nesse ponto, ressalta-se a importância da autonomia da instituição em envidar esforços para que em colaboração com os professores possam aparar estas arestas e equiparar as diferenças existentes, propiciando um aprendizado em todos os polos.

As críticas quanto ao trabalho através do uso de tecnologias como mediação é muito forte. Existe a liberdade do professor em participar ou não do processo e de, quando estiver participando, poder fazer diferença, já que tem a oportunidade de colaborar na sua construção.

Eu te diria assim, tentando ser bem exato, quando eu entrei pra participar da EaD é porque eu era um crítico ferrenho da educação a distância, então a idéia justamente era produzir um movimento de resistência visto que a EaD ia começar a ser feita pelo sistema público de educação, então isso pra mim funcionou como um motivador, tá bem, que a EaD até aquele momento era na verdade uma relação de educação, nem era de massa. Era massificada, em algumas instituições um professor atendia até mil alunos, então na verdade era um caça níquel, uma educação mercantilizada no sentido clássico da palavra, quando isso veio pro nível do ensino público, e a isso foi dado um caráter que a gente poderia fazer pesquisa, de que a gente poderia desenvolver tecnologias educacionais, isso me incentivou a querer trabalhar com essas questões, diria assim que a primeira oferta eu consegui vislumbrar isso, eu consegui vislumbrar uma educação a distância com a qual eu conseguia conviver sem traumas nem problemas éticos. [...] pra mim a educação a distância hoje ela está precarizada num nível de sistema UAB, eu acho que não é mais a mesma coisa, alias eu acho que existe até umas confusões entre e-Tec e UAB que são questões que eu não concordo mas aí são questões de conceito minha... meus né... quando isso aconteceu eu acho que o motivo, a missão da instituição em si ela foi muito modificada, ela foi muito modificada e talvez hoje nós estejamos muito mais próximos da EaD com a qual a gente queria ser contrário (GESTOR_DOCENTE_3_CF).

Assim, a autonomia está presente na liberdade do estudante em planejar e realizar as atividades do curso e no trabalho do professor formador que também pode aprimorar o conteúdo inicial com algumas inovações nos textos que servem de subsídio para os estudos e para a apresentação dos conteúdos aos estudantes com o intuito de melhorar o conteúdo a ser trabalhado. A menor autonomia está no trabalho do professor tutor, que depende muito do professor formador e das normas de trabalho do próprio curso. O professor tutor é quem ganha a menor bolsa no seu trabalho, de acordo com a tabela de valores de bolsas da CAPES, e é quem tem a responsabilidade de interagir constantemente com os estudantes, de motivá-los na condução do aprendizado, na participação e entrega das atividades propostas.

9.2 O trabalho colaborativo - Cooperação/colaboração

Entende-se aqui o termo cooperação como a colaboração dos atores no momento do trabalho efetivo, sejam os professores, sejam os coordenadores bem como os estudantes, baseando-se na discussão apresentada por Grischke (2013).

Orth 2010, baseado em conceitos de Piaget (1973), analisa o conceito de cooperação que vem a auxiliar a compreensão do trabalho que ocorre tanto na construção do material didático a ser disponibilizado aos alunos, como no aprendizado dos estudantes nos momentos de interação existentes entre professor-aluno, aluno-aluno, aluno-conteúdo e aluno-tecnologia, comuns nas atividades de ensino e de aprendizagem na EaD, que promovem a autonomia na construção dos seus saberes.

Assim, podemos afirmar que existe cooperação sempre que há a coordenação de pontos de vista diferentes, pela operação de correspondência, pela reciprocidade e ou pela complementaridade de regras autônomas de conduta fundamentadas no respeito mútuo (ORTH, 2010b, p.358).

Com relação ao trabalho colaborativo, Orth ressalta que a sua execução “requer muita interação, postura de tolerância, capacidade de conviver com o diferente, poder de negociação e respeito mútuo” (ORTH, 2010, p. 353).

Almeida (2002), ao fazer uma abordagem sobre a evolução da EaD no Brasil, destaca o uso dos ambientes virtuais utilizados no processo de ensino e de aprendizagem, ressalta que a interação e a colaboração entre professores e alunos e entre os alunos apresentam um resultado positivo no desenvolvimento de saberes que

permitem expressar os pensamentos, aprimorar a leitura e interpretação dos textos e constituir métodos que possam ser utilizados também na educação presencial.

O uso de ambientes virtuais numa perspectiva de interação e construção colaborativa de conhecimento favorece o desenvolvimento de competências e habilidades relacionados com a escrita para expressar o próprio pensamento, leitura e interpretação de textos, hipertextos e idéias do outro. Decorre daí o grande impacto que o uso desses ambientes poderá provocar não só no sistema educacional, mas também no desenvolvimento humano e na cultura brasileira, de tradição essencialmente oral (ALMEIDA, 2002, p.3)

Durante as entrevistas, não houve nenhum entrevistado que tenha mencionado a palavra cooperação e nem os seus derivados, mas o termo colaboração foi utilizado tanto por um Gestor como por três Gestores Docentes e por dois Docentes. O termo foi usado ora referente a uma gestão colaborativa, ora como colaboração no trabalho de construção colaborativa do conhecimento. Dentre as suas falas destacamos o que segue:

Eu acho que do jeito que foi a maior parte das experiências que eu tive aqui, a maior dificuldade foi realmente falta de reuniões, porque quando eu trabalhei no início do curso onde a gente tinha reuniões semanais... aquilo foi muito mais fácil, e a gente se sentia parte do curso, então, não era simplesmente uma pessoa te passar uma tarefa e tu fazer, embora possa dar até menos trabalho tu pegar uma tarefa e fazer, pegar outra tarefa e fazer, mas isso aí faz, acho que faz a gente se sentir como funcionário terceirizado do curso e não como realmente parte do curso, eu acho que uma das partes principais do trabalho docente é o planejamento, não só da sua aula mas do macro também, então gestões **colaborativas** tendem a ser muito mais proveitosas nesse ponto, e eu acho que uma das principais dificuldades foi essa, e até não sei se seria fácil realmente de pegar todos os envolvidos e juntar todos eles toda semana fazer reuniões com todo mundo ou coisa assim, acho que fácil não seria mas acho que valeria a pena o esforço. (DOCENTE_2).

Este sujeito ressalta a importância do trabalho colaborativo, que, a seu ver, aconteceu no início do curso, mas que, em função de dificuldades de proporcionar encontros entre os envolvidos, foi se perdendo. Perdeu, também, a instituição com a falta de momentos que proporcionem esse trabalho. A gestão do trabalho da EaD é complexa, visto que as pessoas envolvidas na equipe polidocente não está na mesma instituição e, na maioria das vezes, nem na mesma cidade. Conciliar o trabalho pedagógico colaborativo é um desafio grande para os gestores.

Ao comentar o fato de fazer o trabalho individualmente, sem uma discussão com os demais atores para um planejamento conjunto, cita uma situação muito presente hoje no setor público que é a terceirização dos serviços. Suas palavras carregam um sentimento de não pertencimento ao curso, de um serviço secundário,

de alguém que serve a um escopo e que isso basta. Percebe-se a vontade deste sujeito em fazer parte, em construir efetivamente um trabalho coletivo e colaborativo no processo de ensino e de aprendizagem na EaD.

Vê-se que “um dos primeiros passos da formação do professor de EaD consiste em tomar consciência das especificidades e diversidades dessa modalidade de ensino e se preparar para exercer essas funções de maneira colaborativa” (NUNES & SALES, 2013, p.760). Não basta que os atores tenham a consciência e formação para atuarem de forma colaborativa, mas é preciso que os meios forneçam a possibilidade de que isso ocorra. Os sujeitos sabem desta necessidade e do que ela significa.

[...] eu acho que a gente tem que saber trabalhar em equipe, colaborativamente, acho que é o primeiro requisito para trabalhar em EaD Tu tens que saber escutar o outro, saber qual é o problema do outro, o que ele pode colaborar, qual é a dificuldade que ele tem, que tem que suprir[...] (GESTOR_DOCENTE_2_CF)

O profissional que trabalha na EaD precisa também absorver que neste trabalho existe uma diferença de espaços físicos tanto entre alunos e professores como entre professores. Percebe-se que na formação deste ator precisa ser contemplada a preparação dele para planejar, atuar e discutir colaborativamente utilizando para isso também as tecnologias.

Outras palavras que se relacionam com o significado de trabalho colaborativo são equipe e ajuda, e foram ressaltadas pelos sujeitos da pesquisa no sentido da ajuda mútua no desenvolvimento das atividades e na construção dos conteúdos de uma disciplinaem que o trabalho em equipe fica evidenciado, já que várias pessoas contribuem para um mesmo fim.

Uma ferramenta que é utilizada na EaD e que propicia o trabalho colaborativo é o Fórum de discussão, no entanto ela precisa ser mediada por pessoas que tenham essa visão e esse conhecimento, caso contrário torna-se somente um lugar para postar respostas a questionamentos feitos pelo professor sobre um determinado conteúdo. Podemos ver isso na fala do gestor a seguir.

[...] o professor lança questionamentos incitadores, que incitam a reflexão e toma-se cuidado, né?, pra que os alunos não apenas se atenham a responder objetivamente aquelas questões, mas que, em alguma medida, não respondem apenas com base no senso comum, mas que tragam pro seu texto algum embasamento teórico a partir daqueles textos propostos e, talvez, com alguma articulação com seu próprio conhecimento de mundo ou com outros textos, enfim. Mas, como a intenção do Fórum também é propiciar uma interação dialógica, é importante a mediação do professor ou a mediação dos tutores para que o aluno também leia as postagens dos seus pares e também

emita opiniões a respeito dessas postagens para que, realmente, exista uma discussão e não só um mero responder àquelas questões, que é uma tendência muito comum, não observada apenas neste curso, mas, a própria literatura na área de EaD, quando trata dos Fóruns de discussão, menciona que, se os Fóruns de discussão não forem bem mediados, não cumpriram seu papel de construção **colaborativa** de conhecimento, interação dialógica, enfim[...] (GESTOR_DOCENTE_1_C).

Uma ajuda importante no trabalho é a participação do tutor presencial, pois ele é quem tem o contato mais direto com os estudantes. Essa foi uma fala geral dos sujeitos entrevistados. Durante o desenvolvimento das atividades dos estudantes foi percebido que eles têm grandes dificuldades com a metodologia de ensino a distância e com o uso de ferramentas tecnológicas. Outro fator que interfere é o tempo que esses estudantes estão longe dos bancos escolares, ou melhor dizendo, do processo de ensino e de aprendizagem. Existem fatores típicos de cada lugar, visto que cada polo se situa em uma cidade diferente, enquanto uma se localiza num balneário, em uma praia, Balneário Pinhal, outro fica na fronteira, Santa Vitória do Palmar, outro numa região onde os alunos são do meio rural, Rosário do Sul,

Assim como acontece uma mudança de comportamento nos estudantes na forma de aprender e de buscar o conhecimento, acontece com o professor que se envolve no processo e o toma como parte de seu fazer diário. Assim que, ao se conversar com os professores em momentos em que se deixe-os com liberdade para se expressar e até desabafar, são colocados aspectos significativos da necessidade de novas formas de ver e viver a educação.

A entrevista semiestruturada mostra o professor, apesar de interessado, ainda inseguro quanto ao uso dessa modalidade de ensino. Seu conhecimento provém mais de experiências pessoais que de uma ação planejada e estruturada de capacitação. Concordam que são exigidas novas competências, postura, formas de interação que desenvolvidas acrescentarão à sua prática. Entendem a disposição de uma prática para experimentar, manusear tecnologias que permitam a invenção de realidades (BENFATTI & STANO, 2010, p. 445).

O professor aprende o conteúdo através da formação em cursos de licenciatura ou outros cursos de graduação, mas, a sua forma de atuar tem muito dos exemplos que ele viu e das experiências que viveu e vive em sua vida. Refletir sobre isso vai aperfeiçoando o seu fazer. Na fala a seguir nota-se como o processo pode modificar os conceitos e a forma de ver e atuar no meio educacional. Conhecer para poder atuar melhor.

[...] então hoje o que me traz aqui, que me constitui, que me deixa feliz é lidar com educação, conhecer o professor, o perfil do professor, eu acho que eu

trabalho com a educação mas eu não conhecia muito a educação, eu não sabia como as pessoas pensavam, como eu era, como tinha que ser, eu acho que não refletia muito sobre isso nas minhas práticas e hoje assim, respondendo a tua pergunta, que hoje o que me constitui, que eu gosto é trabalhar com ensino a distância, trabalhar com professores, formação de professores, com pesquisa, eu quero sempre, até meus últimos dias estudar, ler, pesquisar, trocar idéias, **colaborar** com todas as pessoas que eu puder pra educação. (GESTOR_DOCENTE_4_CF).

A maioria dos sujeitos respondeu que o seu fazer como professor, tanto quem elaborou os conteúdos, como quem fez o trabalho com os alunos e ainda os que estiveram juntamente com eles nos polos, mudou a partir de suas experiências no trabalho da EaD. Muitos buscaram se capacitar fazendo cursos ofertados por instituições privadas e outros fizeram os cursos que o próprio IFSul ofereceu, como o sujeito da citação acima, os sujeitos Docente_8_T, Docente_7_T, Docente_6_T,

Na fala abaixo, verifica-se que o sentido de trabalho colaborativo está presente em alguns professores, pois as suas experiências nos cursos presenciais são com trabalhos através de projetos e assim o trabalho em equipe faz parte de sua prática diária.

Quando eu fui professor autor a gente tinha assim olha um professor autor somente fazia a disciplina. Quando eu comecei a fazer essa disciplina de projetos de sites, já foi diferente, a gente, eu dividi a disciplina em 3 partes e pedi a colaboração de outras duas professoras do Design, porque lá no Design a gente tem essa característica de trabalhar em **colaboração**, a gente faz muito projeto interdisciplinar, então a característica lá do Design é isso, a gente trabalha muito com projeto. Bom, como a gente tinha então essa facilidade de entendimento, a gente conseguiu fazer um bom trabalho, a gente se organiza, a gente se conversa e faz, acho um bom trabalho, tanto que quando a gente começou a aplicar essa disciplina, eu lembro que foi no polo de Picada Café, primeiro que foi ofertado, uma das primeiras aulas presenciais, eu lembro que o Coordenador dizia assim pros alunos: esse é o melhor material que eu já vi até agora, produzido, então uma coisa que nos encheu bastante de orgulho o resultado que a gente alcançou, mas a gente olhando o material, realmente era diferente. (GESTOR_DOCENTE_2_CF).

Um fator salientado pelos sujeitos que auxilia o processo de ensino aprendizagem através da EaD é a possibilidade dos estudantes mais tímidos se manifestarem. Estes estudantes, em uma sala de aula presencial, não conseguiriam participar de uma discussão, porque se intimidariam diante daqueles mais desinibidos e falantes. Estes são os aspectos que fazem a diferença neste trabalho (DOCENTE_5_CF).

Eu acho que uma das coisas que eu mais gostei de fazer foi trabalhar com os alunos no fórum, justamente onde tu pode, pegar uma..., lançar um tema, ou seja primeiramente os alunos teriam que ler, tipo ler um texto né, e aí eu lancei no fórum algumas questões norteadoras, mas que eles poderiam não só responder aquelas perguntas mas, desenrolar uma discussão, e que com o olhar atento em cima daquele fórum se conseguia fazer isso, se conseguia

fazer uma discussão proveitosa às vezes de forma até melhor que se consegue numa sala de aula presencial, isso exigia muita atenção, exigia que o professor tivesse entrando várias vezes por dia no fórum, lendo todas as participações ali, aí tu podia, algum aluno já estivesse pulando fora, agente já traz de volta pro tema.(DOCENTE_2_CF).

O Docente _2_CF salienta que os fóruns aproximam os professores dos alunos, pois existem possibilidades de ver a resposta dos estudantes e interagir com eles com relação aos conteúdos trabalhados nos textos, mesmo que essa tarefa exija uma maior dedicação de tempo do professor. Já o Docente_3_F entende que a rapidez com que acontecem as aulas e as disciplinas dificulta a interação com os alunos e que eles só acabam conhecendo os estudantes que participam mais dos fóruns, que interagem mais, que acabam sendo poucos. Já os tutores presenciais têm boa interação com os estudantes (DOCENTE_8_T). O Docente_7_T, tutor a distância, entende que deveria haver uma maior aproximação do tutor a distância com os estudantes para que os estudantes se sentissem mais confortáveis em solicitar os seus auxílios. Esses deslocamentos dependem de verba, o que na atual conjuntura da CAPES seria difícil de conseguir oportunizar. Os tutores trabalham na aproximação entre os estudantes e entre estes com os demais professores.

[...] a gente fazia integração entre eles, em questão de organizar lanche, de combinar eventos assim final de semana ou intervalo, de fazer uma reunião para fazer eles interagirem entre eles, também para não ficar uma coisa muito fria, de cada um chegar em seu computador sentar e fazer a sua atividade, e é uma coisa assim que dessa turma que eu trabalhei, agente vê o resultado até hoje, que as amizades se mantiveram, do grupo de estudo [...] (DOCENTE_7_T).

Atuar na EaD/UAB não é uma tarefa fácil, pois exige um desprendimento de conceitos enraizados profundamente no processo de ensinar e de aprender, mas percebe-se que quando o professor se deixa absorver pelo desafio e abre as portas do aprendizado para sua vida, o novo pode aprimorar o que já existe e se tornar um forte aliado na oferta de meios didáticos-pedagógicos atraentes para a aprendizagem dos estudantes que anseiam por atualizações de metodologias e meios que atendam a um novo momento tecnológico globalizado. Utilizando as tecnologias mais atuais, é bem provável que consigam refletir, discutir e se posicionar criticamente ao que lhes é proposto como processo de ensino, reforçando o que diz Almeida(2002).

O novo intimida, pois faz com que o professor saia de uma zona de conforto sobre a qual exerce um controle absoluto. No entanto, se este não se abrir para novas

experiências de ensino e de aprendizagem também não vai permitir que novas formas interessantes e significativas ocorram.

Sem dúvida, os temores residem, também, no desconhecimento dos muitos modos de aprender-ensinar que envolvem o uso de tecnologias nos processos educativos, inclusive as de comunicação e informação altamente desenvolvidas e diversificadas, associando-se à falta de maior contato direto com o professor-tutor, aos novos papéis e às novas atitudes requeridos dos professores e alunos no contexto da EaD e ao 'tratamento especial' a ser dado aos conteúdos teóricos e práticos, em função do contexto de separação espaço-temporal (TORREZ, 2005, p. 184).

Embora tenham sido apresentados diversos argumentos que dificultam o trabalho através da EaD, muitas falas relataram situações e momentos que fizeram e fazem diferença para a localidade onde os cursos acontecem e no que este trabalho contribuiu para modificar seus modos de pensar e viver as práticas de ensino, práticas estas que vão se engajar nos processos de ensino tanto presencial como a distância.

É positivo, eu penso que não deve parar, deve continuar e ampliar com mais cursos, deveria melhorar a estrutura. Mas porque a questão do aluno muitas vezes é a única opção que ele tem, é um curso superior naquela cidade que ele mora, a questão financeira, muitas vezes é a questão financeira, social, outras vezes não, ele tem dinheiro, mas é um agricultor, ele é um microempresário, então ele... não é questão financeira, ele poderia pagar uma instituição particular, mas ele não tem disponibilidade pra estar se deslocando (GESTOR_6).

9.3 Políticas de Formação Continuada de Professores

Já foi apresentado, no capítulo 6, um apanhado significativo sobre as políticas de formação continuada de professores. Aqui, completa-se com uma análise sobre as políticas de formação continuada de professores que existem por parte do Ministério da Educação e no IFSul e como é oferecida essa formação aos atores que construíram e constroem a cada dia o trabalho da Educação a Distância através dos cursos ofertados pelo sistema Universidade Aberta do Brasil. Ao verificar-se a existência de formação continuada para os atores da EaD/UAB/IFRSul, faz-se uma análise sobre o entendimento dos sujeitos da pesquisa quanto a forma que é oferecida esta formação, sua periodicidade, seus pontos a serem melhorados e sobre as necessidades de aprimoramento neste trabalho que foram apontadas durante a pesquisa.

Para tanto, entende-se que a formação continuada faz parte da vida do professor como atividade inerente ao seu trabalho e fará parte dela enquanto existir a atividade docente. No entanto, o que se busca compreender nesta pesquisa são as

políticas institucionalizadas no IFSul sobre esta formação continuada, como ela se dá e se dará tanto em cursos regulares de capacitação como nas reflexões que os atores fazem sobre a sua prática diária e ainda nos momentos de socialização, debates e discussões sobre os temas relacionados a sua profissão com colegas e outros sujeitos que porventura vierem trabalhar junto.

O que queremos aqui destacar é a necessidade de compreendermos a formação continuada (ou educação continuada, como prefere Marin) de professores como sendo inerente à própria atividade educativa. Atividade essa que assume proporções significativas em função da cada vez mais generalizada presença das tecnologias digitais de informação e comunicação (TIC) em toda a sociedade, mesmo considerando que elas estão acessíveis de forma diferenciada para as diversas classes sociais (PRETTO & RICCIO, 2010, p. 156).

Mesmo com as informações estando à disposição da sociedade, o conhecimento precisa ser construído, ou as informações serão somente um apanhado de informações. O professor, na EaD, utiliza-se das novas tecnologias para construir com os estudantes o conhecimento mediado por uma nova maneira de ensinar e de aprender. Isso faz com que os professores sintam certo receio de fazer parte dessa construção como vemos na fala de um gestor que acompanhou este processo deste o seu início e ainda hoje faz parte do grupo que ali trabalha.

[...] o grupo... alguns trabalhavam né? Já atuavam no NEAD e eram aqui da coordenadoria também, os que não atuavam no NEAD, eles ficaram realmente temerosos e com uma certa desconfiança e participaram... mas participaram só do primeiro módulo e muitos depois não participam nunca mais, não participam desse... participaram só do início e depois não quiseram mais, se retiraram e até hoje assim, tem muitos... nós temos professores de outros cursos, teve uma época que nós contávamos com os professores da federal [...] Também, mas também por não acreditar na proposta, então tava dividido, tinha alguns que realmente mergulharam naquela proposta e outros ficaram bem receosos (GESTOR_5).

No começo do trabalho aconteceram várias reuniões de trabalho e momentos de discussão entre os coordenadores da UAB e depois com os coordenadores de cursos.

Segundo o Gestor_7, as primeiras capacitações oferecidas pela SEED, ainda em 2007, aos atores da EaD/UAB, foram para os coordenadores da UAB em cada IES e para os coordenadores dos primeiros cursos a serem ofertados por cada instituição.

[...] se discutiu a educação a distância, como fazer o curso, como planejar, como executar e tudo mais, e aí nesse encontro a gente dentre as discussões se definiu como seria executado o TSIAD, [...] então se fez essa capacitação, teve trabalhos, teve escritas e tudo mais, então é... terminou eu acho que em

final de 2008 de fato que teve esse encontro, depois teve um outro encontro e depois ele foi seguindo a distância...(GESTOR_7)

A fala do Gestor_7 salienta que no início dos trabalhos da UAB houve uma preocupação por parte do Ministério da Educação, através da SEED, em reunir o grupo de coordenadores para desenvolver ações no intuito de organizar a oferta dos cursos, fazer os devidos planejamentos e desencadear discussões em que as ansiedades e dúvidas dos coordenadores podiam ser trabalhadas.

Segundo o mesmo Gestor_7, uma outra capacitação que ocorreu foi o encontro Regional de educação a distância do Rio Grande do Sul organizado pelo IFSul em parceria com a UFPEL, em 2008, em que conseguiram reunir os atores envolvidos nos trabalhos dos cursos em andamento no RS. As pessoas foram socializando as dúvidas e resolvendo em conjunto a forma de saná-las. Muitas das dúvidas se referiam aos equipamentos necessários nos polos, à quantidade de alunos nas turmas, aos formatos dos materiais didáticos e ao planejamento das aulas a distância e presenciais.

A formação acadêmica dos atores envolvidos no processo é outro fator que facilita a sua atuação. Segundo Garcia e Bizzo (2013).

Os resultados indicaram ainda que professores com experiência em EaD e com algum tipo de pós-graduação apresentaram menores dificuldades em questões ligadas a avaliação, a metodologia do curso, as formas de interação durante a formação. A experiência, neste caso, teve impacto positivo sobre as dificuldades. Tal situação, de inexperiência com a EaD e menor formação, implica a criação de estratégias especiais para os professores que se enquadrarem nesse grupo, sobretudo ações para ampliar a familiarização com as questões didático-pedagógicas (GARCIA & BIZZO, 2013, p.679).

A maioria dos atores que trabalha na EaD/UAB do IFSul possui, no mínimo, curso de especialização, sendo poucos os que são apenas graduados. Todos os sujeitos da pesquisa, ao falarem de seu percurso formativo, salientaram que ao longo de suas vidas estão sempre em processo de formação. Salientam que este processo se dá em cursos de pós-graduação, cursos de curta duração, seminários, eventos, reuniões pedagógicas, entre outros. Assim, os sujeitos da pesquisa entendem que a formação continuada é importante.

Durante todo o curso se procurou também propiciar que o professor refletisse sobre a sua própria formação, desde a formação inicial até o processo de formação continuada. Os espaços formativos, que não se restringiam apenas àquele curso, mas às reuniões que eles têm nas escolas, enfim, a participação em palestras, eventos, são espaços formativos e eles tinham que ter ciência que deveriam aproveitar esses espaços formativos (GESTOR_DOCENTE_1_C)

A capacitação enquanto formação continuada é necessária não somente para atuar durante a preparação do material didático ou nas aulas dos cursos. Concordando com Beloni (2008), entende-se a formação do professor como sendo uma formação ao longo da vida que vai se aprimorando conforme ele consegue se apropriar dos espaços de formação que vão se apresentando seja com cursos sistematizados, seja nas reuniões pedagógicas ou conversas informais com colegas de trabalho.

Os gestores tiveram papel preponderante na construção da EaD/UAB no IFSul como vemos a seguir.

[...]quando eu voltei do doutorado eu trabalhei um tempo na parte de produção de material e na parte de capacitação, e a gente fez algumas capacitações de tutores, [...] mas eu participei dessa parte inicial desse ciclo né, essa parte de produção de material foi uma coisa que eu tinha investido muito no doutorado, algumas rotinas. Como era uma equipe bem multidisciplinar quando tinha as capacitações cada um falava de uma parte e o que eu fiz na época, eu tive uma participação maior no projeto das TICs que foi o projeto, foi um edital que a UAB publicou para a criação de materiais para apoiar o ensino presencial. A UAB estava precisando atrair mais professores para atuar dentro da UAB e aí ela fez um edital que ela financiava a produção de materiais pro presencial numa clara intenção de atrair o uso das tecnologias pela EaD e acabava vindo a atuar. [...] aí a gente fez tanto o projeto como fez as capacitações dos professores [...] a gente foi nos câmpus. Foi uma coisa importante esse momento desse projeto da UAB, porque até ali todas as ações da EaD, da UAB ocorreram só no Campus Pelotas, daí os gestores disseram, não pode ser uma coisa só de um Campus, só beneficiar o Campus Pelotas, [...] a gente fez capacitação em Passo Fundo, fez em Sapucaia do Sul, foi à Bagé, a gente teve que fazer capacitações do pessoal que entrou, então foi a primeira ação que a gente chamou assim, que eu digo sistêmica unindo ou tentando gerar benefícios para todos os campus, então é uma coisa importante, porque senão o aprendizado ficava só no campus Pelotas (GESTOR_1).

Ocorreram capacitações sistematizadas oferecidas pelo IFSul em diversos câmpus para as pessoas que participaram como elaboradoras do material didático do projeto que visava a utilização das tecnologias em disciplinas dos cursos presenciais financiados pela UAB com a intenção de atrair esses professores a se interessarem pela EaD e pelo trabalho na UAB. Essas capacitações foram organizadas pela gestão buscando englobar um maior número de professores na clara intenção de conquistar adeptos ao trabalho da EaD.

Outro fator importante para a oferta de cursos, era a parte de conhecimento técnico na área das TICs para auxiliar na composição das estruturas de trabalho nos polos e na sede da EaD da instituição. Nesse caso, a formação do coordenador da UAB no IFSul, por ser na área de informática, facilitou este trabalho inicial de definição

e compra de equipamentos e busca de redes de internet que oportunizassem as aulas a distância. As outras foram se desenvolvendo em conjunto com os demais atores envolvidos no processo dentro do IFSul e das outras instituições que compunham o Fórum Estadual de EaD. Essa experiência do IFSul foi socializada com os demais coordenadores, principalmente do Sul, que em parceria com as outras IES desenvolveram ações para otimizar e concretizar a oferta das primeiras turmas.

No relato do Gestor_7, percebe-se que a cada início de semestre, ou de oferta de novas disciplinas, eram oportunizados momentos em grupo em que todos os envolvidos faziam parte, como o professor que elaborou o material, juntamente com o professor que ministraria este conteúdo aos alunos, com a supervisão pedagógica que acompanhava o andamento do curso e com os tutores presenciais e a distância.

O grupo dos gestores manifestou como significativas as formações internas que o próprio IFSul promove com o grupo de atores e as entendem como importantes e necessárias para desenvolver um trabalho de qualidade. Salientam que, durante estes momentos de capacitações interna, as pessoas que não podiam se fazer presente se conectavam pela web e participavam do momento e, assim, estavam juntas no processo. Nesses momentos, era discutido como seriam as aulas, como seria o gerenciamento das atividades, como seriam disponibilizados os conteúdos aos estudantes. Também era apresentado o cronograma das atividades e as datas das aulas presenciais. O Gestor_7 salienta isso na fala a seguir:

Então a gente mostrava todo o curso para eles, a gente sempre planejou que o professor conteudista, que é quem produzia o material também aplicasse pelo menos a primeira vez. Este formato de capacitação interna foi se perdendo ao longo do tempo (GESTOR_7).

Reforça que no começo do trabalho existia o comprometimento tanto da CAPES quando disponibilizava as bolsas para os professores formadores ministrarem as aulas presenciais, quanto dos sujeitos que participavam das atividades de formação continuada. A capacitação se dava mais para os professores conteudistas no que diz respeito a preparação do material didático para os cursos a distância.

O trabalho com a EaD tem a capacidade de mudar os conceitos dos atores, mudar a forma de ver e atuar como educadores. Muitos gestores fizeram afirmações nesse sentido, mas salienta-se a seguinte:

Eu mudei totalmente depois que eu trabalhei com o ensino a distância, mudou o meu trabalho de sala de aula, eu passei a utilizar as tecnologias em sala de

aula, usar recursos hoje de facebook, inicialmente era Orkut e blog e essas coisas com os alunos para eles postarem as atividades, por e-mail também de me mandarem as atividades. Usarem as ferramentas online para desenvolver atividades em sala de aula, porque nesse meio também por eu estar envolvida no ensino a distância eu passei a fazer cursos a distância, eu fiz três ou quatro especializações em diferentes áreas enquanto trabalhava no ensino a distância o que me fez assim mudar totalmente a minha visão do ensino a distância, mudar a minha prática em sala de aula (DOCENTE_8_T).

Já os professores tutores, formadores e conteudistas sentiram falta de momentos de discussão, reuniões e de relações mais acentuadas entre os atores que constroem o conteúdo, preparam as apresentações e aqueles que aplicam essas aulas e fazem o trabalho com os alunos, visto que entendem terem sido poucos estes momentos. Nos cursos atuais, por vezes, os atores que pensam os conteúdos e as aulas não tiveram a oportunidade de ver e discutir pessoalmente a forma ou as peculiaridades da construção do trabalho coletivo, o que, nas primeiras turmas, acontecia com mais frequência, como se pode ver em: “Sempre quando vai começar uma disciplina eu venho nas reuniões converso com os professores das dúvidas que possam vir a ter” (DOCENTE_6_T). Outro exemplo está apresentado a seguir e salienta o uso do próprio ambiente como forma de interação e busca de informações.

Não tem uma periodicidade pré-definida. Quando convocam nós comparecemos à reunião e outros momentos assim é no próprio *Moodle*, ou por e-mail. Se tem alguma dúvida, alguma informação de como conduzir algum tema ou situação, fazemos contato ou por e-mail ou pelo *Moodle* e recebemos orientações do coordenador e dos orientadores pelo próprio *Moodle*. São os momentos que nós temos (DOCENTE_7_T).

Visualiza-se que os atores que são importantes protagonistas neste projeto de ensino mediado por tecnologias, ao reivindicarem suas formações continuadas, o pedem em forma de encontros presenciais. Nenhum sujeito trouxe à tona possibilidades de formação para si nessas trocas de informações, socializações de inquietações, discussão sobre formas de avaliar, utilizando como mediação as ferramentas tecnológicas. Eles utilizam a EaD para ensinar e não manifestam que essa modalidade também sirva para eles se capacitarem.

O curso que eu trabalhei, ele foi pioneiro, primeiro que teve lá na minha cidade, eu achei ele, também, no meu caso, eu tive um diferencial, que eu entrei..., porque o curso ele foi programado, anunciado, houve processo de seleção e não começou imediatamente, então a tutora que participou da formação não foi a tutora que começou. Eu entrei no lugar de uma outra porque na época a pessoa tinha se desligado porque tinha que ser funcionário público e a pessoa tinha se desligado, daí entrei eu, eu no caso, senti falta de uma formação mais específica, assim, inicial, porque na verdade eu aprendi trabalhando. Alguns encontros que a gente teve depois, inclusive a gente veio aqui no IFSul para fazer formação, eu não achei que fosse muito voltada pra realidade do que acontece nos polos, mas isso também foi no

começo, de repente tudo vai se aperfeiçoando e melhorando com o passar do tempo (DOCENTE_8_T).

Assim como em qualquer planejamento, surgem imprevistos na sua execução. A formação ou capacitação dos tutores para atuar nos polos foi feita, mas as circunstâncias nem sempre são favoráveis e, nessa fala, está evidenciado que o tutor capacitado se afastou da função devido ao tempo levado para começar o curso. Isso aconteceu pela demora na liberação de verbas e necessidade de organização do polo para começar as atividades.

Surge a interrogação sobre a capacidade desses professores que atuam tão intensamente na EaD estarem cientes desta nova concepção que se apresenta, ou seja, eles poderiam se preparar a distância, construir com seus colegas as aulas, utilizando as ferramentas tecnológicas, viver o ambiente de ensino e de aprendizagem a distância e, com isso, ter a oportunidades de entender melhor o estudante e poder aprimorar a forma de trabalho.

Identifica-se a importância e necessidade da oferta de cursos através da EaD, mas existe a dificuldade de aceitar que ela possa ser utilizada para todas as formações. Isso serve para refletir sobre a realidade de determinado contexto educacional, existente em tantos lugares, em que esta é a única opção de acesso ao ensino superior.

A EAD pode se constituir numa ferramenta importante a ser utilizada para enriquecer os cursos presenciais de formação de professores, mas jamais para substituí-los. Ou seja, é preciso retomar a dimensão da totalidade para se compreender o papel da educação na formação do homem, e o papel do professor, enquanto intelectual responsável por difundir essa educação na escola. Toda essa discussão insere-se numa realidade concreta e histórica, onde se entrecruzam os projetos pessoais e existenciais das pessoas. Não é irrelevante que, para muitas pessoas, a EAD seja a única possibilidade de retorno à escola, e, mais ainda, de acesso ao ensino superior (ROTTA; SANTOS & BRASIL, 2013, p.19).

A formação continuada para os atores da EaD/UAB do IFSul foi sistematizada quando da oferta dos cursos do PACC, ainda que nem todos tenham participado deles e, dentre os que participaram, nem todos tenham conseguido concluí-los. Alguns, em função das inúmeras tarefas que já são inerentes ao trabalho do professor; outros, porque não se adequaram à metodologia proposta pelo curso, como já foi visto no capítulo anterior.

Ao ouvir os sujeitos da pesquisa, observa-se que o PACC foi o projeto que possibilitou a oferta sistematizada e oficial de uma política de formação continuada

para os profissionais que trabalhavam na EaD no IFSul, o que ajudou a muitos na compreensão, gestão e operacionalização deste trabalho, como vemos nas falas de todos os sujeitos da pesquisa, embora nem todos concordem com suas dinâmicas e metodologias.

Eu fiz um curso uma vez, que era um curso chamado “educação O que é, como se faz”, um título bem humilde pro curso né? [...]E eu fiz aprendi várias coisas nesse curso, até porque eu tinha muito pouco contato com educação a distância antes dele, mas depois disso não teve mais muita coisa, sempre já houve chamadas assim, mas era pelo que eu tinha visto era praticamente uma reedição do mesmo curso [...] acabei que não fiz nenhum outro curso, acho até que seria mais interessante, mais do que o curso se fazer seminários mesmo, debates sobre, os rumos da educação a distância na instituição, tudo mais acho que seria bem interessante, nem que fosse simplesmente pra informar os interessados do que está acontecendo, porque a gente fica sabendo só pelos editais mesmo (DOCENTE_2_CF).

O professor acima fez o curso, mas esperava que houvesse aprofundamentos de questões que envolvem o trabalho e não somente reedições dos mesmos cursos. Atender a todas as demandas de formação é um desafio, sintetizar as demandas de modo a atender um maior número de necessidades e sugestões é um desafio maior ainda e disso depende a construção de um curso de formação continuada de professores para atuar na EaD que venha a obter resultados satisfatórios.

Entende-se como importante que os professores tenham vivido a experiência da EaD em alguma de suas formações, seja inicial, seja continuada, para que possam conhecer e compreender o aluno dentro do processo. Concorda-se com Orth, Margan e Sarmiento (2011) quando, ao se dirigirem a um curso de formação continuada para os professores que vão atuar em um curso de EaD, afirmam que

[...] este curso de formação e ou capacitação de professores oferecidos na modalidade a distância oportunizou aos professores/alunos a experiência da visão do aluno em um curso a distância. Isto foi considerado de extrema importância para que estes pudessem internalizar os conhecimentos construídos, bem como para que os professores/alunos sentissem na pele e ou vivenciassem a condições em que os alunos de disciplinas em EAD estudam (ORTH, MARGAM & SARMENTO, 2011, p.93).

Entende-se que existem dois tipos de capacitação importantes e necessárias na formação continuada de professores para quem vai atuar na EaD. O primeiro envolve a concepção do trabalho e sua sistemática de construção e deveria ser ofertado a todo e qualquer professor e também servidor técnico-administrativo. O segundo, operacional do uso das tecnologias, de sistemática de trabalho colaborativo, de exploração desses recursos e de conhecimento de como o aluno se comporta

usualmente em cada ambiente e também precisa estar à disposição de todo e qualquer profissional da educação que tem ou virá a ter contato com essas ferramentas. Acrescenta-se aqui a importância de que os atores sejam ouvidos quando do planejamento e organização destas formações como forma de atender as suas necessidades.

A aceitação da capacitação oferecida em caráter oficial para quem trabalha na EaD/UAB não foi exatamente o que se pode dizer de suficiente, pois, ao se referirem a estes cursos, salientaram que deixaram a desejar e que pouco acrescentou para sua formação ou para melhoria do seu trabalho.

Eu acho que não temos, assim pra mim. Pode ser que eu também não vá atrás de repente, na correria do dia a dia tu tá fazendo as tuas coisas e aquilo... até hoje a gente teve a oferta acho que de uma edição do PACC né? Se eu não estou enganada, eu participei, eu não gostei da maneira como aquele curso não me chamou atenção, não consegui terminar, se eu terminasse seria uma obrigação muito grande, eu não terminei o curso, não gostei de fazer. Foi aquele, educação a distância, o que é e como se faz. Não gostei, não terminei, não deu certo, e até hoje acho que foi o único que eu lembre (DOCENTE_3_CF).

As muitas ocupações de um professor dificultam que eles possam fazer a capacitação necessária para aprimorar a qualidade do seu trabalho. Assim que a maioria dos docentes que se inscreveu nos cursos de capacitação oferecidos pelo IFSul acabaram tendo dificuldades para concluí-los, seja por falta de tempo, seja pela metodologia que não foi atrativa. Essas questões acontecem quando a formação em serviço é a opção existente para a capacitação. Gatte, Barreto e Andre (2011) salientam que devemos estar atentos quanto às condições de trabalhos dos docentes que já têm uma grande gama de atribuições para darem conta e mesmo que a proposta de formação em serviço tenha um potencial inovador, temos que estar “alertas em relação à sua capacidade de produzir as mudanças esperadas no desempenho profissional e nas práticas docentes” (p.85).

Eu fiz, fiz um curso ensino a distância, fiz outros aqui que até o próprio IFSul ofereceu, um até foi a distância, mas os cursos não foram bons, acho que deixaram bem a desejar. É, eu já fiz 2, 3 cursos e acho que aproveitei muito pouco deles. A gente teve uma reunião com todos os tutores de apoio, que tão lá nos pólos e os que vão lá, ali é que a gente teve... teve uma só, este tipo de reunião acho que foi a primeira que teve do curso, e aí um monte de coisa ali se esclareceu e eles disseram: essa reunião já era pra ter tido a muito tempo, várias vezes consecutivas (DOCENTE_4_CF).

Este professor também não teve boas experiências com os cursos de capacitação oferecidos e salienta que as reuniões que foram oportunizadas com os

tutores foram os momentos que realmente oportunizaram um processo de formação e que deveriam ser oferecidas de forma mais sistematizadas e periódicas.

Quando começa uma edição nova, que são novos tutores..., Na verdade quando eu entrei, quando começou... eu entrei um pouquinho depois, eu não entrei junto com quem começou então esse grupo já tinha feito um treinamento. Eu entrei numa capacitação que o IF ofereceu para todos os tutores, o PACC me parece, mas só que eu não consegui dar conta, chegou dois, três meses, eu disse não vou ter condições de fazer e eu já tinha feito na UFPel (TUTOR_6_T).

Enquanto os gestores, em suas falas, reforçam que os cursos de capacitação sistematizados através do PACC são uma ferramenta importante para capacitar os atores que trabalham e os que querem vir a trabalhar com a EaD e que todos, ou praticamente todos, que atuam na UAB possuem essa capacitação, percebe-se através das falas dos professores conteudistas, formadores e tutores que eles não viram esses cursos da mesma forma.

A UAB tem um programa muito grande de capacitação, então praticamente a cada ano você faz um Plano anual de capacitação e a UAB ela paga pra que tu faças esse programa, então anualmente haviam treinamentos e cursos de capacitação de professores, tutores e não era só pros novos ingressantes, é módulo contínuo. Aquele lá que teve na Charqueadas foi parte desse esforço e agora teve um último agora que foi feito, que se produziu material novo e se fez treinamento e aí até a gente usa como um critério de seleção de novos tutores. O programa não é só para quem está atuando. [...]se tu quer atuar podes fazer o curso. A lógica de funcionamento é essa pra que não tenha ninguém atuando sem capacitação. Eu ousou dizer que na UAB, 95% ou, eu não sei de alguém que estivesse atuando dentro da UAB que não tivesse feito um programa de capacitação, ou seja, não tinha pessoas sem capacitação atuando na UAB (GESTOR_1).

Vê-se como importante um programa de capacitação organizado e sistematizado de formação continuada de professores para atuar na EaD/UAB no IFSul através do qual se possa abordar os temas que perpassam o fazer didático-pedagógico que ocorre na Educação a Distância e o uso otimizado e de forma atrativa das ferramentas de aprendizagem que estão à disposição. Outras IES que ofertam cursos a distância também ofereceram cursos de formação continuada através do PACC (SCHIMITH, OTTE, ORTH, 2013).

O mesmo gestor salienta o fato dessas capacitações que teve a oportunidade de participar como sendo o ponto alto do trabalho e que deixa marcas importantes nas pessoas que se absorvem deste saber.

Tu vê como o cara se transforma, [...]o professor diz, eu não consigo mais dar aulas como eu dava antes, ou, eu uso tudo que eu produzi eu uso na aula presencial, , ele leva isso direto pro aluno presencial e isso pra mim é a maior riqueza é das coisas mais positivas que eu percebi até hoje trabalhando com

a educação a distância, ninguém fica imune nesse processo de aprendizado essa transposição didática, essa educação mediada pela tecnologia isso se incorpora no ser, se incorpora dentro do cara e ele passa a usar como repertório da vida dele e pra mim isso é a formação continuada do professor (GESTOR_1).

É aqui que se encontra a ação do poder envolvendo os sujeitos, quando eles passam a ter vontades, desejos e necessidades (OSÓRIO & GARCIA, 2011) que os transformem em defensores de uma política na qual passam a ser protagonistas, a fazer parte dela.

Nas entrevistas com os sujeitos que não são gestores, percebe-se que alguns nem lembravam que estes cursos aconteceram dentro do IFSul. Mas a formação continuada que foi muito ressaltada por todos os sujeitos foi aquela oportunizada pelas reuniões pedagógicas, pelas trocas de informações sobre os conteúdos, sobre a metodologia e as avaliações.

Quando eu entrei na UAB, teve um curso, mas era mais de, era um curso para ambientar, instrumentar o professor no ambiente Moodle e só. Há encontros de vez em quando, normalmente quando ingressa uma nova turma. Aconteceu algumas oportunidades de reunir os professores para discutir algumas questões específicas, mas formação teve só uma edição ou duas desse curso e não teve mais (DOCENTE_1_FT).

Muitas falas ressaltaram a formação continuada que foi oferecida pela CAPES e pelo IFSul como sendo uma oportunidade de aprimoramento do seu fazer neste novo modo de ensinar e de aprender em que o espaço/tempo entre os estudantes e os múltiplos professores é defasado e a aproximação destes depende das TICs. Fator importante para estes sujeitos é a oportunidade de estar em contato com os demais atores que compõem o grupo de professores em momentos de troca de informações, de debates sobre as metodologias e avaliações e sobre os rumos a serem seguidos pela oferta de cursos através da EaD e da UAB no IFSul.

9.4 Saberes existentes, necessários ou buscados para trabalhar na EaD

Autores como Kearsley (2007), Peters (2004, 2006) e Mill, Oliveira e Ribeiro (2010) se dedicam a pesquisar e escrever sobre os saberes necessários para o trabalho do professor neste novo contexto em que vive a educação quando se está utilizando as tecnologias como mediadoras do processo de ensino e de aprendizagem.

Os sujeitos desta pesquisa percebem que existem saberes diferenciados tanto na preparação do material a ser utilizado nas aulas como no trabalho com os estudantes da EaD. Segundo esses sujeitos, existe uma diferença entre conversar numa sala de aula presencial e preparar um material imaginando como ele será lido pelos estudantes a distância. Cada um tem a sua peculiaridade.

[...] tem gente que tem facilidade de escrever e tem gente que tem facilidade em conversar, então são atividades diferentes. Então muitas vezes um bom professor em sala de aula, sabe se comunicar com o aluno, de repente na hora de escrever não consegue fazer isso. A gente via por exemplo as vezes, mas é só uma constatação assim, intuitiva, que o pessoal que tinha curso, experiência de mestrado, ou doutorado ele tinha mais facilidade de escrever embora as vezes a gente tivesse algumas dificuldades pra sair de uma linguagem mais acadêmica, mas a gente via que a pessoa escrevia melhor, provavelmente pela prática, pelo exercício que fez anteriormente, que não era a mesma coisa com os professores que não tinham, talvez sejam ótimos professores com conhecimento muito alto pra sala de aula, mas na hora de colocar isso, de organizar isso, é um problema, então nós tivemos problemas de plágio (GESTOR_DOCENTE_2_CF).

A falta de destreza para escrever acaba fazendo com que exista a possibilidade de plágio, inclusive na construção dos materiais, principalmente naqueles que são muito comuns como na matemática, química e física (GESTOR_DOCENTE_2_CF). Outra particularidade é referente à compreensão de que se encontram em diferentes espaços-tempos, o que se configura num desafio tanto para o professor quanto para o estudante. Professores e estudantes precisam compreender o processo de ensino e aprendizagem que acontece na EaD. Muitos entram para o curso sem terem noção do que significa estudar a distância. Um número significativo desses estudantes está fora do sistema de ensino há algum tempo e não tem conhecimento sobre as ferramentas tecnológicas utilizadas. Então, é necessário que o professor seja uma pessoa que saiba disso e saiba, como diz o Gestor_4, fazer a ponte desse estudante que faz tempo que não estuda com o estudo utilizando a tecnologia. Foi evidenciada uma série de saberes necessários ao trabalho de ensino e aprendizagem através da EaD/UAB no IFSul. Na sua maioria, os sujeitos reforçam que existem saberes gerais a todos que atuam na EaD e outros mais específicos quando se dirigem aos diversos papéis que ali são desempenhados.

As respostas ao questionário exploratório, complementada durante as entrevistas, resume os saberes necessários aos profissionais que atuam na EaD/UAB no IFSul, além do conhecimento sobre o uso das ferramentas tecnológicas utilizadas como mediação do processo de ensino e de aprendizagem na EaD, como os

seguintes : a) ter uma visão mais ampla sobre EaD; b) saber trabalhar em equipe; c) ter conhecimento do conteúdo específico da disciplina que cada um vai trabalhar; d) possuir facilidade de comunicação e de relacionamento; e) ter desenvoltura para conversar com os alunos; f) enxergar e suprir possíveis dificuldades que os alunos tenham, mesmo quando eles não souberem bem como perguntar; g) não disponibilizar respostas prontas, mas induzir que os alunos a identifiquem ou a construam; h) ter discernimento sobre o que é perguntado e o que e como pode ser respondido; i) ser uma pessoa proativa; j) ser comprometido com sua função; k) entender que existem diversos atores no processo; l) utilizar um maior número de recursos das ferramentas disponíveis; m) buscar planejar atividades que motivem os alunos; n) estar consciente de que este é um novo paradigma; o) saber identificar os plágios; p) ter empatia e sensibilidade; q) entender as diferenças do método de ensino a distância; r) e ter a capacidade de adaptar a aula ao contexto dos polos. Esses saberes confirmam o que Orth, Margan e Sarmiento (2011) salientam sobre o trabalho na EaD quanto ao domínio e conhecimento no uso das ferramentas utilizadas, bem como no conhecer e aplicar os processos de mediação necessária durante o processo.

Não são somente os estudantes que são diferenciados neste processo de ensino, mas os polos onde eles vão estudar refletem o contexto da sociedade em que os estudantes estão inseridos e isso também precisa ser conhecido pelos atores e ser levado em consideração nas atividades propostas àqueles estudantes. Lugares onde os estudantes são da área rural, sem acesso à internet em casa e dependendo de familiares e amigos para hospedá-los nos finais de semana para realizarem as atividades propostas, ou no polo de apoio presencial, ou na própria casa que tem a internet, são diferentes realidades que precisam ser levadas em consideração. Saber lidar com essas diferenças faz parte dos saberes necessários ao professor. Esses saberes fazem parte de um processo em construção que se fará presente ao longo de toda uma carreira profissional como diz Tardif (2006).

Um maior número de saberes é atribuído ao professor tutor, visto que é ele quem acaba sendo o mediador principal do processo de ensino e de aprendizagem. Ele faz o contato com o professor formador quando existem dúvidas e está presente com os alunos durante o dia-a-dia no polo e através do e-mail, do chat, dos fóruns e de outros tipos de contato.

Um apanhado dos saberes necessários ao tutor foi obtido já nas perguntas respondidas no questionário exploratório online. Alguns são os mesmos dos outros atores. O tutor, segundo os 22 sujeitos que responderam ao questionário, deve: a) dominar as formas de orientar os alunos na busca do conhecimento; b) interpretar as dúvidas dos alunos; c) ter domínio da linguagem escrita; d) possuir habilidade de explicar com clareza e objetividade; e) dominar as ferramentas; f) interagir com alunos motivando-os e dando auxílio no que lhe couber; g) ter formação em curso de licenciatura; h) possuir conhecimento técnico do que está sendo ensinado; i) ter capacidade de organização; j) ser incentivador dos alunos; k) ter disponibilidade para atender os alunos; l) demonstrar afeto e comprometimento com a qualidade; m) ter feito o curso para capacitação de tutores; n) e saber interagir com o aluno.

Ao contemplar as atribuições que surgiram do questionário e das entrevistas para o professor tutor, vê-se que são inúmeras e difíceis de estarem contempladas em uma só pessoa, no entanto, cada uma delas é importante e faz a diferença quando o tutor interage com os estudantes.

Para os gestores, Gestor_1, Gestor_3, Gestor_4, Gestor_6, além de conhecer as TICs, os profissionais da EaD devem compreender que as necessidades dos estudantes virtuais são diferentes das do estudante presencial e, assim, é preciso

[...] que ele domine, primeiro as tecnologias de informação e comunicação. Ele tem que saber que ele tem outros espaços de diálogo, de troca com o aluno que respeitam outras dinâmicas, por exemplo: ele tem que entender da dinâmica de uma interação síncrona, que é uma sala de bate papo ou um chat, que é um lugar onde ele tem que rapidamente animar os alunos a participar e dar explicações curtas porque ele não pode tentar escrever uma frase de 5 linhas porque já perdeu a dinâmica (GESTOR_1).

São inúmeras as particularidades existentes neste contexto de ensino, os quais são relatados pelos atores em suas falas, embora se perceba que eles têm muitas dúvidas também e, portanto, entendem que muitas pesquisas são necessárias para que se consiga ter um conhecimento empírico para poder melhorar a qualidade do processo de ensino e o êxito dos estudantes.

É que assim, a EaD é uma modalidade de ensino diferente da modalidade presencial, isso é óbvio, só que eu acho que ainda é uma coisa relativamente nova pra gente, eu acho que a EaD vai ter que criar muita pesquisa, porque o modo de funcionamento do professor na EaD não pode ser o mesmo modo de funcionamento do professor do ensino presencial, seja já na organização do material, seja na forma como esse material vai ser aplicado, seja no modo de avaliação que vai ser utilizado, seja no feedback que vai ser dado disso, a EaD exige todo um regime de afetividade, que eu acho que é um dos indicadores de sucesso, quando o professor formador, o tutor, a pessoa

envolvida com relação de ensino de aprendizagem consegue estabelecer esse vínculo afetivo com os alunos, os alunos se sentem importantes, sentem-se atendidos né... tu acaba estabelecendo determinados vínculos afetivos de uma maneira muito mais estreita, mesmo que tu não esteja cara a cara o tempo inteiro com as pessoas, mas quando tu chega pra conversar com as pessoas, parece que conhece essas pessoas as vezes há muito mais tempo, as pessoas te recebem de uma outra maneira, existe uma relação de respeito também muito interessante, as pessoas valorizam muito os professores quando os professores vão ao pólo, isso assim é fantástico, é fantástico, é diferente e o professor precisa disso tu sabe, o professor se alimenta disso, então é legal.(GESTOR_DOCENTE_3_CF).

Segenreich (2009) propõe “que essa modalidade de ensino seja pesquisada intensamente em termos de sua utilização como política de Estado e em termos de uma modalidade de ensino que, assumindo múltiplas formas, propõe novas questões de ordem institucional e pedagógica” (p.219). Os sujeitos aqui entrevistados também entendem a necessidade de pesquisa sobre o trabalho nessa modalidade de ensino, visto que percebem a existência de inúmeros saberes que não são costumeiramente utilizados nos processos de ensino presencial com os quais os professores estão mais familiarizados para trabalhar.

Inúmeros saberes estão presentes nos profissionais que atuam na EaD/UAB/IFSul e não é diferente nos espaços de construção da EaD nas demais instituições de ensino no país. Trabalhar no aprimoramento ou busca destes saberes é uma tarefa árdua e necessária pelos atores e pelos gestores que fazem parte das coordenações e demais instâncias existentes em cada lugar.

Mesmo sendo uma tarefa desgastante, que englobe muito tempo envolvido, os profissionais que se dispõem a compor esses grupos de trabalho vivem situações e realidades que deixam experiências relevantes para o seu ofício de ensinar.

Dessa forma, as situações vivenciadas pelos atores nos polos de apoio presencial e com os estudantes das diversas comunidades onde este processo acontece têm influência sobre a identificação e o uso desses saberes. Para tanto, trazem-se algumas situações vividas por esses atores como forma de evidenciar esses momentos e o que eles representaram para os sujeitos envolvidos.

Ao serem perguntados sobre algo que os marcou enquanto atores da construção da UAB dentro do IFSul, foram obtidas respostas que apontam para a importância que esta oportunidade representa na vida desses estudantes. Os professores percebem que, para muitos estudantes, os cursos oferecidos pela UAB,

atendem o seu propósito de interiorização e praticamente a única oportunidade de acesso ao ensino superior.

[...] cada vez que eu vou no pólo que realmente eu fico mais encantada né? Porque a gente as vezes de longe a gente não tem essa noção do que o curso promove pra... enfim, não só pro aluno mas pra todo o entorno do município, e como eles valorizam e aí teve uma... nós fomos recebidos com banda se não me engano em Constantina, então aí que a gente tem a noção, como eles valorizam né? Um curso que de outra forma eles não teriam condições de fazer porque muitos não podem sair da cidade e enfim, eles não teriam outra oportunidade, então aquilo é realmente muito valorizado e que aí que a gente vê que a parte social é muito importante (GESTOR_5).

Todos os professores, conteudistas, formadores e também os tutores a distância, bem como todos os gestores que foram entrevistados são servidores do IFSul, com no mínimo a formação em nível de graduação, realizada de modo presencial, visto que residem em cidades onde existem universidades públicas, o que os coloca numa situação privilegiada frente a um número significativo de pessoas, principalmente dos estudantes da EaD/UAB/IFSul. Muitos pararam para pensar o que significa essa experiência no momento em que se engajaram neste trabalho. Assim, quando são recebidos com banda em uma cidade, podem presenciar o real significado do que a oportunidade de poder ingressar em um curso público e gratuito mesmo estando a muitos quilômetros de uma universidade.

O que é mais gratificante é poder contribuir, de alguma maneira, e verificar a aplicação não só daqueles conteúdos do curso desses professores, mas até adaptações de atividades que foram desenvolvidas no curso. Muitos professores relataram estar utilizando (tais atividades) em suas salas de aula, claro que com algumas limitações. Alguns professores são da zona rural, mas, na medida do possível, eles tentam adaptar ou readaptar, fazer propostas que venham a desacomodar. Então, é muito gratificante! (GESTO_DOCENTE1_C).

Existe uma gratificação intensa quando se percebe que aconteceu a mudança de comportamento da pessoa frente ao conhecimento adquirido e ela já não é mais a mesma, mas passa a aplicar na sua prática o que viveu e aprendeu no curso que está fazendo.

Ocorreu uma situação com um aluno em Constantina, era agricultor, era técnico agrícola, trabalhava numa cooperativa e já estava na faixa dos cinquenta e poucos anos, nunca tinha tido contato com a tecnologia assim mais aprofundada, isso o mínimo do mínimo, e ao final do curso não por causa do curso, por causa dele, ele era um aluno que estava toda hora entrando em contato com a gente pedindo ajuda pra novos conhecimentos, fora do escopo do curso e ao final do curso ele montou uma empresa de, uma coisa simples, pra desenvolver sites pra região, sites bem simplesinhos, mas empresas pra isso estavam num raio de 250 km, então, com isso ele conseguiu, mudou totalmente a área dele, não diretamente, porque a ideia dele era em breve se aposentar e aposentado seria a nova atividade dele,

numa situação onde jamais isso aconteceria, não teria a menor possibilidade de seguir esse tipo de situação, então tirar o diploma já não era algo tão..., era importante porque ele já estava na faixa dos sessenta anos e nunca tinha tido a oportunidade de ter um curso superior (DOCENTE_1_FT).

Já outros descreveram o que marcou negativamente, visto que toda experiência pode ter pontos positivos e pontos negativos. Como negativo, citam-se as falas a seguir:

Algo negativo não foi um caso, mas foram várias vezes de, por exemplo, um professor, eu na função de tutor, o professor prepara uma aula, a aula tem duração de três horas e meia e ele prepara uma aula de 10 minutos e entrega faltando duas horas para começar a aula e diz vai lá e aplica, aí eu me desloco 200 km, quando eu estava em Constantina, viajava 500 km pra dar uma aula de três e meia a eu chegava lá abria o material e o material era dois slides, três slides (DOCENTE_1_FT).

O professor que atua na EaD não é diferente do professor presencial no que tange a sua postura de professor e, assim, o comprometimento com o planejamento e com o aprendizado dos estudantes não é igual em todos os professores causando dificuldades e constrangimentos perante situações do processo de ensino e de aprendizagem. O Outro ponto negativo citado por mais de um dos sujeitos foi a questão do plágio.

[...] uma das recordações que me marcou é o problema do plágio, eu acho que é muito sério e eles fazem direto, e isso tem que ser encarado de forma muito séria, inclusive eu tive uma orientanda que o trabalho dela era repleto de plágio e eu não sei o que houve porque aí eu mandei pra ela, quando eu peguei a primeira versão e revisei, assim a cada dois parágrafos dois eram plágio[...] (DOCENTE_2_CF).

O plágio é um problema corriqueiro nos meios acadêmicos da atualidade, visto que praticamente tudo está disponível na internet (livros, artigos, dissertações, teses). Em cursos em que o uso da internet é constante, torna-se ainda mais usual a cópia de trabalhos de autores sem a devida identificação. Isso demonstra a necessidade de se trabalhar a ética com os estudantes, especialmente no que se refere ao crime da cópia de trabalhos. O professor precisa estar atento para identificar e combater este problema. Para tanto, é importante que o material didático apresentado pelos professores conteudistas e formadores seja construído dentro deste princípio, pois o exemplo é um ensinamento importante e indispensável neste processo de combate ao plágio na academia.

Apresentou-se uma gama de saberes significativos que envolvem o trabalho no processo de ensino e de aprendizagem através da educação a distância sem a pretensão de considerar que sejam a sua totalidade. A seguir, como forma de

conclusão deste trabalho, destacam-se algumas considerações sobre a pesquisa desenvolvida e sobre as possibilidades de ações que possam colaborar no aprimoramento do trabalho de construção da UAB dentro do IFSul.

Considerações Finais

Completam-se, neste momento, quatro anos, acrescidos de mais dois anos em disciplinas como aluna especial, dedicados a leituras, pesquisas, seminários, debates, grupos de estudos, grupos de realização de trabalhos, organização de projetos, eventos, convivência com colegas, professores e pesquisadores na área da educação, das políticas públicas, da formação de professores e da educação a distância.

A pesquisadora já não é mais a mesma, já não enxerga as políticas públicas sem pensar nos contextos nos quais elas causam influência, já não consegue sentir indiferente ao trabalho dos atores que compõem o grupo que desenvolve a EaD/UAB no IFSul.

Destacam-se agora as considerações finais como forma de conclusão, ressaltando que, ao se trazerem algumas análises, outras tantas ficarão de fora e, mesmo essas aqui expostas, serão interpretadas e reinterpretadas por cada leitor de acordo com a sua história de vida frente ao assunto.

Apresentam-se três tabelas destaques, buscando estender na sequência os comentários sobre elas, a começar pela tabela 6 que apresenta a primeira parte do resumo das conclusões obtidas neste trabalho.

Tabela 6 – Resumo das conclusões – primeira parte.

O IFSul foi um dos Institutos Federais, baseado em sua autonomia, que não alocou vagas específicas de professores para trabalhar na EaD/UAB.
O grupo de atores que construíram a EaD/UAB no IFSul/câmpus Pelotas teve autonomia na escolha dos cursos, na construção dos currículos e na organização das atividades das aulas com os alunos, embora tenha existido e continua a existir um controle neste trabalho através do número e valor das bolsas disponibilizadas pela CAPES que acabam gerenciando o seu desenvolvimento.
Percebe-se que os organismos internacionais interferem diretamente na construção dos textos de uma política, assim com os atores do contexto da prática.

O governo, por meio do Ministério da Educação, juntamente com o Estado e Municípios e em parceria com instituições de ensino, tem investido na formação de professores em serviço.

A formação do professor é contínua. Os meios tecnológicos facilitam hoje a oferta e o desenvolvimento de seus processos de formação.

Fonte: Material da Tese - elaborada pela autora.

Percebe-se que o IFSul foi um dos Institutos Federais, baseado em sua autonomia, que não alocou vagas específicas de professores para trabalhar na EaD/UAB, quando teve a oportunidade de fortalecer este trabalho no momento da expansão da rede federal com a ampliação de câmpus, cursos e vagas, o que fez com que a realização do trabalho dependesse de pagamento de bolsas para cada um que venha a tuar em alguma função. Em contraposição, o Instituto Federal do Rio Grande do Norte, por exemplo, separou um significativo número de vagas de docentes e técnico-administrativos para criar uma estrutura de EaD que atenda tanto aos cursos a distância quanto subsidie os cursos presenciais.

Percebe-se que o grupo de atores que construíram a EaD/UAB no IFSul/câmpus Pelotas teve autonomia na escolha dos cursos, na construção dos currículos e na organização das atividades das aulas com os alunos, embora tenha existido e continua a existir um controle neste trabalho através do número e valor das bolsas disponibilizadas pela CAPES que acabam gerenciando o seu desenvolvimento. Espaços de recontextualização da política foram evidenciados e muitos atores locais influenciaram definições sobre o desenvolvimento do trabalho nas instâncias de gerenciamento do trabalho no Ministério da Educação junto à Secretaria responsável por esta política.

Seguindo as conclusões, pode-se afirmar que o ciclo de políticas proposto por Stephen Ball e seus colaboradores ajuda a entender as políticas de formação continuada de professores para atuarem na modalidade a distância por meio da UAB/IFSul, mas quem as determinam são os sujeitos que atuam nos seus diversos contextos, principalmente os do contexto da prática, sustentados pelos efeitos e ou resultados que ali se constroem.

Observa-se as políticas de formação continuada de professores presentes em todos os contextos do ciclo de políticas, desde a sua formulação, quando as vozes mais importantes e de maior poder influenciam nas estratégias de suas construções,

passando pela transcrição dessas ideias e conceitos na produção dos textos da legislação pertinente. Disso resulta uma construção na prática dessas ações baseada na recontextualização das políticas propostas de acordo com os atores que ali se encontram, o que ocasiona efeitos e resultados significativos para a sociedade envolvida.

A Universidade Aberta do Brasil, política pública de oferta de educação superior, tem por objetivo a interiorização da educação e a possibilidade de acesso da sociedade à educação superior. Na análise dos contextos que a envolvem, percebe-se como o apoio teórico metodológico do ciclo de políticas proposto por Stephen Ball e seus colaboradores contribuiu para a compreensão das políticas públicas de formação continuada de professores, em especial dos professores que atuam na EaD/UAB, demonstrando que esta política encontra entrelaçamentos entre os diversos contextos e entre os atores que a controem.

As ações dos indivíduos que atuam em cada contexto fazem a interligação de forma intencional ou não e essas ações interferem sobre o pensar e o contruir dos demais contextos.

Confirma-se que os organismos internacionais interferem diretamente na construção dos textos de uma política. Igualmente, os atores que nela trabalham no contexto da prática exercem poder de adequações da forma de oferta e condução dos trabalhos dos órgãos de fomento que estão delineados no contexto da elaboração dos textos juntamente com as estratégias políticas e de influência e os resultados e efeitos realimentam o círculo de todos os outros contextos. Percebe-se isso quando um grupo de gestores governamentais se apoia nos coordenadores das IES, que fazem parte dos Fóruns Estaduais de Coordenadores da UAB, durante as reuniões de planejamento e organização de oferta dos cursos e de definição da infraestrutura necessária nos polos de apoio presencial.

Conclui-se que as estratégias políticas utilizadas para construir a educação no Brasil, dentre elas a utilização das tecnologias para trabalhar com a Educação a Distância, estão atreladas a poderes políticos importantes, que interferem de forma sistemática nos projetos e programas de formação oferecidos desde a construção da LDBEN/96, no atual PNE, e na interiorização da oferta de formação de professores através da UAB.

As influências dos organismos internacionais, principalmente do BM, nas políticas públicas de formação do professor no Brasil, se manifestam nas políticas curriculares, na formação inicial e continuada dos professores, na reformulação dos textos e documentos legais e na avaliação dos índices observados para medir a eficiência e eficácia do sistema educacional brasileiro. Não se pode analisar a política de formação de professores para atuarem na UAB, ou na formação de professores através da UAB, sem a consideração dessa influência.

O governo, por meio do Ministério da Educação, juntamente com o Estado e Municípios e em parceria com instituições de ensino, tem investido na formação de professores em serviço, mas falta ainda a formulação de diretrizes mais amplas na formação de professores, que englobem todas as instituições que trabalham com ela. Também há carência de uma política mais clara e objetiva de acompanhamento e avaliação destes programas, muito embora se vejam iniciativas neste sentido no PNE em vigência.

Verifica-se que existem espaços, embora singelos, que podem ser ocupados pela sociedade na formulação de políticas públicas de educação no Brasil. A construção do PNE, as cotas para negros nas universidades e as eleições diretas para reitores são exemplos de resultados da ocupação desses espaços.

A formação do professor é contínua. Começa no curso de graduação e permeia toda a sua vida profissional, seja em cursos de pós-graduação, seja em cursos de curta duração, seja em seminários, seja em eventos, seja em reuniões pedagógicas, ou em momentos de avaliação da sua prática de ensino, seja ainda nas reflexões que ele próprio faz sobre sua prática. Os meios tecnológicos facilitam hoje a oferta e o desenvolvimento desses cursos.

Verifica-se que dentre os desafios da educação a distância está o encurtamento da distância entre o meio acadêmico e os cidadãos, entre o conhecimento e a população, entre a educação e os estudantes.

A tabela 7 traz mais uma parte do resumo das considerações finais.

Tabela 7 – Resumo das conclusões – segunda parte.

A formação continuada de professores para atuar na EaD/UAB no do IFSul acontece através das reuniões de troca de experiência, promoção de seminários e ajuda mútua entre os atores, faltando uma política sistematizada e oferecida regularmente no IFSul, com o apoio do Governo Federal.
--

O trabalho dos atores necessariamente precisa ser em equipe e de forma colaborativa.
Existem saberes específicos inerentes à função a ser desenvolvida pelos profissionais que fazem parte do grupo de atores que trabalham na oferta de cursos a distância através do sistema Universidade Aberta do Brasil.
Os atores da EaD/UAB no IFSul e sujeitos dessa pesquisa construíram essa política pública em seu contexto da prática, baseados em seus perfis formativos, em suas experiências de vida e em suas convicções sobre a importância de levar a educação a locais onde ainda não existe.

Fonte: Material da Tese - elaborada pela autora.

A UAB proporciona a oportunidade formação inicial para muitos professores. Necessita-se que, por meio da UAB, aconteça a formação continuada, com capacitações organizadas e periódicas, através das quais o professor possa, em conjunto com outros professores, refletir, debater e socializar situações, opiniões e melhorias sobre a sua própria prática, assim como possa colaborar no planejamento e organização desses cursos.

Percebe-se que uma vez havendo o financiamento da oferta de formação continuada para os atores da EaD/UAB/IFSul por meio da Capes, esta ocorreu na Instituição, no entanto, a sistematização dessa formação ficou prejudicada, uma vez que o IFSul não tem quadro efetivo de professores para atuar na UAB e a sobrecarga de atividades pedagógicas e técnicas demandadas na oferta regular dos cursos da UAB impedem que esses professores possam se envolver também nas formações a exemplo de outras instituições que possuem quadro efetivo para atuar na EaD.

O trabalho dos atores necessariamente precisa ser em equipe e de forma colaborativa. Não existe a possibilidade de sucesso no processo de ensino e de aprendizagem sem que todos os envolvidos estejam conjuntamente envidando esforços e interagindo em prol de conhecer e desenvolver as atividades propostas de forma colaborativa.

A interação entre os professores e alunos, entre os próprios professores e entre os alunos é mais intensa na EaD, resultando trabalhos colaborativos que facilitam a construção da aprendizagem.

Existem saberes específicos inerentes à função a ser desenvolvida pelos profissionais que fazem parte do grupo de atores que trabalham na oferta de cursos a distância através do sistema Universidade Aberta do Brasil e, embora sejam envidados esforços pelos grupos locais em formação continuada dos professores,

com reuniões de troca de experiência, promoção de seminários e ajuda mútua entre os atores, existe a falta de uma política sistematizada e oferecida regularmente no IFSul, com o apoio do Governo Federal.

Os atores da EaD/UAB no IFSul e sujeitos dessa pesquisa construíram essa política pública em seu contexto da prática, baseados em seus perfis formativos, em suas experiências de vida e em suas convicções sobre a importância de levar a educação a locais onde ainda não existe. Esses sujeitos, após fazerem parte deste trabalho e de se apropriarem das potencialidades do uso das tecnologias na mediação do processo de ensino e de aprendizagem, a incorporaram em seus ambientes de trabalho, seja a distância, seja de forma presencial.

Na tabela 8 temos o último quadro resumo das considerações finais que serão comentadas na sequência.

Tabela 8 – Resumo das conclusões – terceira parte.

O financiamento das turmas dos cursos ofertados pela UAB, desde o seu início em 2006 até o presente momento, 2016, passou por um processo de precarização.
A interiorização do ensino superior através da UAB fez e faz diferença para a sociedade.
A pesquisa na área de formação para atuar na EaD é de extrema importância.
As diversas leituras deste material podem resultar em interpretações diversas segundo quem o lê.

Fonte: Material da Tese - elaborada pela autora.

Constata-se que o financiamento das turmas dos cursos ofertados pela UAB, desde o seu início em 2006 até o presente momento, 2016, passou por um processo de precarização. Houve uma diminuição do número de bolsas. Nas primeiras turmas foi possível que o professor conteudista pudesse ser ao menos o professor formador e apresentar as aulas, deslocar-se até os polos para conversar com os alunos de pelo menos uma turma para poder acompanhar o processo e fazer as adequações necessárias. Na sequência, o professor formador, que possuía formação específica da disciplina, fez a função de fazer essa mediação com os alunos. Hoje, quem faz esse papel de mediação mais efetiva com os alunos é o professor tutor, o profissional que recebe a bolsa mais baixa e que não possui necessariamente a formação específica dos conteúdos que deve trabalhar com os alunos.

Ao finalizar estas considerações, arrisca-se a sugerir algumas ações, para que o trabalho dos atores na oferta de cursos através da EaD/UAB no IFSul possa ter continuidade e seja subsidiado com uma formação continuada aos seus integrantes.

A gestão do IFSul, após conhecer estes contextos práticos em seus efeitos e resultados, em conjunto com o grupo de atores que desenvolve a EaD/UAB no IFSul, pode avaliar e definir, através de planejamento estratégico, os rumos que serão dados para a continuidade ou não deste trabalho, tanto na oferta de cursos na modalidade a distância, quanto na ampliação do uso das novas tecnologias nas atividades de ensino presencial.

A formação continuada aos professores necessita ser planejada a partir da escuta dos professores, para que os cursos e seminários oferecidos estejam de fato correspondendo à necessidade que eles possuem ou identificam como importante para conseguirem trabalhar de forma efetiva neste processo de ensino e de aprendizagem.

A pesquisa é importante para dar visibilidade ao envolvimento, ao comprometimento e às percepções dos atores que estão envolvidos, tanto na construção das políticas quanto no contexto da prática, da UAB. Importante, ainda, por contribuir para a comprovação da importância desta interiorização das IES para as famílias que não precisam se afastar de seus filhos para os verem com uma profissão e para as empresas dessas pequenas cidades, que podem contar com profissionais da região, e, ainda, para a possibilidade dos alunos empreendedores criarem suas próprias empresas.

Nessa área de formação continuada de professores para atuar nesse novo contexto tecnológico, desenvolvendo a educação nos lugares distantes dos grandes centros, com pessoas das mais diferentes culturas, há muito a ser pesquisado. No entanto, acredita-se ter avançado nesta direção e, embora a leitura deste trabalho faça surgir inúmeras interpretações de acordo com os leitores e suas histórias de vida, algumas serão de entendimento comum e embasarão as preparações de ambientes e pessoas para atuarem como profissionais da EaD.

Buscando aprofundar a importância sobre a UAB na sociedade, as necessidades de formação dos atores e a repercussão do acesso ao ensino superior na modalidade a distância, pesquisas podem ser intensificadas junto aos atores

sociais de cada polo, tanto com os estudantes que fizeram e fazem parte do grupo discente dos cursos ofertados, como com os grupos da sociedade que englobem o poder municipal, das secretarias de educação locais e das famílias que compõe o grupo estudantil.

Entende-se também que aprofundar a pesquisa com os atores de um único curso resultaria dados interessantes, visto que a construção de cada curso se deu em momentos e circunstâncias diferentes que, por sua vez, ocasionam vivências e resultados diferentes.

REFERÊNCIAS

AKKARI, Abdeljalil. **Internacionalização das Políticas Educacionais: transformações e desafios**. Petrópolis: Vozes, 2011.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. **Educação à distância no Brasil: diretrizes políticas, fundamentos e práticas**. Anais do Congresso Ibero-Americano de Informática na Educação, Vigo, Espanha, 2002.

_____. Formação de educadores a distância na pós-graduação: potencialidades para o desenvolvimento da investigação e produção de conhecimento. **Educação & Sociedade** [online]. v.33, n.121, 2012, p. 1053-1072.

ALMEIDA, Onilda C. de S. de. **Gestão das Organizações Complexas: o caso do Sistema Universidade Aberta do Brasil na Universidade de Brasília**, 255f. Tese (Doutorado em educação), Brasília: Faculdade de Educação/UnB, 2013.

ALMEIDA, Wilson dos Santos. **A Mediação Docente nos Cursos de Pedagogia UFJF/UAB e Ciências da Educação UAB – Portugal**. 216f. Tese (Doutorado). Rio de Janeiro: Universidade Estácio de Sá, 2012.

ALVES, L. R. G., e NOVA, C. C. **Educação a distância: uma nova concepção de aprendizado e interatividade**. São Paulo: Futura, 2007.

_____. Tempo, espaço e sujeitos da Educação a Distância. In: Othon Jambeiro e Fernando Ramos (Org.) **Internet e educação a distância**. Salvador: Edufba, 2002, v.1, p. 41-55.

AMARILLA Filho, Porfírio. **Educação a Distância: uma abordagem metodológica e didática a partir dos ambientes virtuais**. Educação em Revista, Belo Horizonte: v. 27, n.2, ago. 2011, p. 41-72.

ANDERSON, Perry. Balanço do Neoliberalismo. In: **Pós-neoliberalismo As políticas sociais e o Estado democrático**. In: SADER, Emir & GENTILI, Pablo (orgs.). São Paulo: Paz e Terra, 1995. 3ª ed. p. 9-37.

ANJOS, Mauro Hallal dos. **Desafios do processo de autoria em EAD aos professores do projeto TIC/IFSul**. 150f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pelotas: FAE/UFPel, 2012.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liberlivros, 2005.

ARAUJO, Jair Jonko. **Novos Sentidos das Políticas Curriculares para a Educação Profissional no Instituto Federal Sul-rio-grandense**. 310f. Tese (Doutorado em educação), Pelotas: FAE/UFPel, 2013.

BALL, Stephen. J. **Education reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.

_____. Vozes/Redes Políticas e um Currículo Neoliberal Global. In: **Diferenças nas políticas de currículo**. PEREIRA, Maria Zuleide Costa et. al. (Orgs.), João Pessoa: Universitária da UFPB, 2010. p.21-45.

_____. Sociologia das Políticas Educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In: **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. BALL, Stephen, J.; MAINARDES, Jefferson (Orgs.), São Paulo: Cortez, 2011. p. 21-53.

_____. Aprendizagem ao longo da vida, subjetividade e a sociedade totalmente pedagogizada. **Revista Educação** (Porto Alegre, impresso), v. 36, n. 2, p. 144-155, mai/ago. 2013.

BALL, Stephen. J. & BOWE, R. Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues. **Journal of Curriculum studies**, v. 24, n.2, p. 97-115, 1992.

BALL, Stephen, J. & MAINARDES, Jefferson. **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. In: BALL, Stephen, J.; MAINARDES, Jefferson (Orgs.), São Paulo: Cortez, 2011. p. 11-18.

BALL, Stephen, J. & YOUDELL, D. **La privatisation déguisée dans le secteur public**. Bruxelas: Internationale de l'éducation. 2007.

BARBOSA, D. N. F.; BATISTA, M. M.; ORTH, Miguel A.; SARMENTO, D. F. 2008; CASTRO, V. L. C.; CORTEZ, E; RAMIREZ, V. L. A Educação a distância no ensino superior: caminhos organizacionais percorridos e suas propostas de formação de professores. Curitiba, **Colabor@**, v.4 n.16, 2008.

BARRETO, Raquel Goulart. A formação de professores a distância como estratégia de expansão do ensino superior. **Educação & Sociedade**, v.31, n.113, Campinas, out/dez. 2010, p. 1299-1318.

BAZZO, Vera Lúcia. As Consequências do Processo de Reestruturação do Estado Brasileiro sobre a Formação dos Professores da Educação Básica: algumas reflexões. In: PERONI, Vera Maria Vidal & BAZZO, Vera Lúcia, e PEGORARO, Ludimar. **Dilemas da Educação Brasileira em tempos de Globalização Neoliberal: entre o público e o privado**. Porto Alegre: UFRGS, 2006, p. 25-47.

BELLONI, L. Maria. **O que é Mídia-Educação**. Autores Associados, 2ª ed. Campinas, SP, 2005.

_____. **Educação a distância**. 5ª ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

BENFATTI, Eliana de Fátima Souza Salomon e STANO, Rita de Cássia Magalhães Trindade. Utilização da tecnologia em Educação a Distância na formação de engenheiros de produção da Universidade Federal de Itajubá: uma avaliação educacional. **Gestão & Produção [online]**. v.17, n.2, 2010, p. 433-446.

BERNSTEIN, Basil. **A Estrutura do Discurso Pedagógico: Classe, Códigos e Controle**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

BOGDAN, Roberto C & BIKLEN, San Knopp. **Qualitative research for education: na introduction to theory and methods**. Boston, Allun and Boston, 1982.

_____. **Investigação qualitativa em educação**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

BORÓN, Atílio. A Sociedade civil depois do dilúvio neoliberal. In: **Pós-neoliberalismo As políticas sociais e o Estado democrático**. SADER, Emir e GENTILI, Pablo (orgs.). São Paulo: Paz e Terra, 1995, p. 63-137.

BOWE, R.; BALL, Stephen. J.; GOLD, A. **Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992.

BRASIL, 1996. **Lei Nº 9.394** de 20 de dezembro de 1996.f Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, DF, p. 27833, 23 dez. 1996, Seção1.

BRASIL, 1998. **Decreto n.º 2.494**, de 10 de fevereiro de 1998. Regulamenta o artigo 80 da LDB 9.394/1996. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, DF, p. 1, 11 fev. 1998, Seção 1.

BRASIL, 1998. **Portaria nº. 301**, de de 7 de abril de 1998. Dispõe sobre o credenciamento de instituição de ensino para oferta de cursos de graduação profissional tecnológica e distância. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, DF, p. 110, 09 abr. 1998, Seção 1.

BRASIL, 1998. **Decreto n.º 2.561**, de 27 de abril de 1998. Altera a redação dos arts. 11 e 12 do Decreto nº 2.494, de 1998. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, DF, p. 1, 28 abr. 1998, Seção 1.

BRASIL, 2001. **Portaria nº 2.253**, de 18 de outubro de 2001. Autoriza as Instituições de Ensino Superior a introduzir ensino não presencial ES disciplinas do currículo. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. DF, p.18, 19 out. 2001, Seção 1.

BRASIL, 2002. **Portaria nº 112**, de 17 de setembro de 2002. Designar professores para assessor a Secretaria de Educação Média e Tecnológica na criação de critérios para ações referentes a Cursos de Tecnologia a Distância. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. DF, p. 9, 18 set. 2002, Seção 2.

BRASIL, 2004. **Portaria MEC Nº 4.059** de 10 de dezembro de 2004. Dispõe sobre regulamentações sobre percentual de educação a distância no currículo presencial. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, DF, p. 34, 13 dez. 2004, Seção1.

BRASIL, 2004. **Portaria nº 1.179**, de 06 de maio de 2004. Institui o Sistema Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica, Diário Oficial da República Federativa do Brasil, DF, p. 10, 10 mai. 2004, Seção 1.

BRASIL, 2004, **Portaria nº 4.059**, de 10 de dezembro de 2004. Autorização para que as Instituições de Ensino Superior introduzam e utilizem a modalidade semi-presencial em disciplinas de cursos reconhecidos. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, DF, p. 34, 12 dez. 2004, Seção 1.

BRASIL, 2004. **Portaria nº 4.361**, de 29 de dezembro de 2004. Dispõem sobre processos de credenciamento e recredenciamento de instituições e de oferta de cursos inclusive a distância. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, DF, p. 66-67, 30 dez. 2004, Seção 1.

BRASIL, 2005. **Edital Nº 1**, de 16 de dezembro de 2005. Chamada pública para seleção de polos municipais de apoio presencial e de cursos superiores de instituições federais de ensino superior na modalidade de educação a distância para o “Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB”. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, DF, p. 39, 20 dez. 2005, Seção 3.

BRASIL, 2005. **Decreto Nº 5.622** de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, DF, p. 1, 20 dez. 2005, Seção1.

BRASIL, 2006a. **Lei n.º 11.273**, de 06 de fevereiro de 2006. Autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica, Diário Oficial da República Federativa do Brasil, DF, p. 1, 07 fev. 2006, Seção1.

BRASIL, 2006b. **Decreto Nº 5.773**, de 09 de maio de 2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, DF, p. 6, 10 mai. 2006, Seção1.

BRASIL, 2006c. **Decreto Nº 5.800** de 08 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, DF, p. 4, 09 jun. 2006, Seção1.

BRASIL 2006d. **Edital de Seleção nº 1/2006**, de 18 de outubro de 2006. 2ª Chamada Pública para seleção de polos municipais de apoio presencial e de cursos superiores de Instituições de Ensino Superior. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, DF, p.24, 18 out. 2006, Seção 3.

BRASIL, 2007. **Portaria Normativa n.º 2**, de 10 de janeiro de 2007. Dispõe sobre os procedimentos de regulação e avaliação da educação superior na modalidade a distância. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, DF, p.8, 11 jan. 2007, Seção 1.

BRASIL, 2007. **Lei n.º 11.502**, de 11 de julho de 2007. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, DF, p.05, 12 jul. 2007, Seção 1.

BRASIL, 2007. **Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância do Ministério da Educação**. Brasília, agosto de 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>. Acesso em: 10 de mai. 2014.

BRASIL, 2007. **Decreto Nº 6.303/2007** de 12 de dezembro de 2007. Altera dispositivos dos decretos nºs 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 5.773, de 9 de maio de 2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, DF, p. 4, 12 dez. 2007, Seção1.

BRASIL, 2007. **Decreto nº 6.316**, de 20 de dezembro de 2007. Aprova o Estatuto e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, DF, p. 21 dez. 2007, Seção1.

BRASIL, 2008a. **Lei. Nº 11.684**, de 02 de junho de 2008, altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, DF, p. 1, 03 jun. 2008, Seção1.

BRASIL, 2008b. **Lei nº 11.892**, de 28 de dezembro de 2008, institui a rede federal de educação profissional, científica e tecnológica, cria os institutos federais de educação, ciência e tecnologia, e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, DF, p. 1, 30 dez. 2008, Seção1.

BRASIL, 2009a. **Lei nº 12.056**, de 13 de outubro de 2009, acrescenta parágrafos ao art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, DF, p. 1, 14 out. 2009, Seção1.

BRASIL, 2009b. **Decreto nº 6.755**, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, DF, p.1-2, 30 jan. 2009, Seção 1.

BRASIL, 2009c. **Portaria MEC nº 318**, de 02 de abril de 2009, transfere à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES a operacionalização do Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, DF, p.13, 03 abr. 2009, Seção1.

BRASIL, 2009d. **Portaria Normativa nº 9**, de 30 de junho de 2009, institui o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica no âmbito do Ministério da Educação. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, DF, p.9, 01 jul. 2009, Seção1.

BRASIL, 2009e. **Portaria Normativa n.º 10**, de 02 de julho de 2009. Fixa critérios para dispensa de avaliação in loco de cursos presenciais e a distância. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, DF, p.17, 03 jul. 2009, Seção1.

BRASIL, 2009f. **Portaria n.º 883**, de 16 de setembro de 2009. Estabelece as diretrizes nacionais para o funcionamento dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, DF, p.26, 17 set. 2009, Seção1.

BRASIL, 2010a. **Portaria n.º 79 CAPES/MEC**, de 14 de abril de 2010. Dispõe sobre os Fóruns Nacional e Regionais de Coordenadores do Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, DF, p.16, 16 abr. 2010, Seção1.

BRASIL, 2010b. **Portaria n.º 1.369**, de 07 de dezembro de 2010. Credencia as Instituições Públicas de Educação Superior vinculadas ao Sistema Universidade Aberta do Brasil e os polos de apoio presencial para oferta de cursos superiores na modalidade a distância. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, DF, p.8, 08 dez. 2010, Seção1.

BRASIL, 2011. **Instrução nº 01/2011 – DED/CAPES**, de 09 de fevereiro de 2011. Dispõe sobre os procedimentos para análise das propostas de articulação/oferta entre Instituições Públicas de Ensino Superior e polos de apoio presencial. Disponível em: file:///I:/Documents%20and%20Settings/correio%20da%20bento/Meus%20documentos/Downloads/Orientacao_Artic_ofertas_oficio_01_2011dedcapes.pdf. Acesso em: 30 de mai. 2014.

BRASIL, 2012. **Resolução nº 1**, de 23 de janeiro 2012, dispõe sobre a implementação do regime de colaboração mediante Arranjo de Desenvolvimento da Educação (ADE), como instrumento de gestão pública para a melhoria da qualidade social da educação. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, DF, p.10, 24 jan. 2012, Seção1.

BRASIL, 2012. **Decreto nº 7.692** de 02 de março de 2012, aprova o Estatuto e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES e remaneja cargos em comissão. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, DF, p.27, 06 mar. 2012, Seção1.

BRASIL, 2012. **Resolução nº 3**, de 07 de dezembro de 2012, altera a redação do art. 1º da Resolução CNE/CP nº 1, de 11 de fevereiro de 2009. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, DF, p.10, 06 dez. 2012, Seção1.

BRASIL, 2015. **Resolução nº 15** do MEC/FNDE, de 4 de dezembro de 2015. Revoga as resoluções que dispõem sobre o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa a participantes dos programas de formação do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) e do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (Parfor). Disponível em: <https://www.fnede.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php>. Acesso em: 30 de jan. 2016.

BRASIL, 2016. **Atribuições do Tutor**. Página da CAPES. Disponível em: <http://uab.capes.gov.br/index.php/sobre-a-uab/como-participar/17-conteudo-estatico/conteudo/50-tutor>. Acesso em: 30 de jan. 2016.

BRZEZINSKI, Iria. Políticas Contemporâneas de Formação de Professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 1139-1166, set/dez. 2008.

CAMINI, Lúcia. Reformas do estado e a construção das políticas educacionais no Rio Grande do Sul no período 1999 a 2002: avanços, limites e contradições. In: PERONI, Vera Maria Vidal & BAZZO, Vera Lúcia, e PEGORARO, Ludimar. **Dilemas da Educação Brasileira em tempos de Globalização Neoliberal**: entre o público e o privado. Porto Alegre: UFRGS, 2006, p. 59-94.

CASTELLS, Manuel. **Asociedade em rede**. A era da informação: economia, sociedade e cultura. Tradução RoneideVenancioMajer. 9ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

CECÍLIO, Sálua e SANTOS, Jaqueline F. Soci@deem Rede, Trabalho Docente e Soci@bilidadesContemporâne@s. In: GARCIA, Dirce M. F. & CECÍLIO, Sálua (Orgs). **Formação e Profissão Docente em Tempos Digitais**. Câmpinas, SP: Editora Alínea, 2009, p. 165-198.

CONAE, 2010. **Documento da Conferência Nacional de Educação**. Construindo o Sistema Nacional articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias; Documento Final. Brasília, DF: MEC, 2010b. 164p. Disponível em: http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf.

CORAGGIO, José Luis. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: TOMMASI, Livia de & WARDE, Mirian Jorge, HADDAD, Sérgio (Orgs). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. São Paulo: Cortez; PUC- SP; Ação educativa, 1996, p.75 a 123.

COSTA, Marcio da. Criar o Público Não-estatal ou Tornar Público o Estatal? In: ADRIÃO, Thereza & PERONI, Vera (Orgs.). **O público e o privado na Educação: interfaces entre o Estado e sociedade**. São Paulo: Xamã, 2005 p.13-30.

DELORS, Jacques organizador. Educação: **Um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI 2ª ed. – São Paulo: Cortez, 1999.

DIAS, Adelino José de Carvalho. Reformas do Estado e Centralidade do Trabalho Docente Uma reflexão necessária. In: LIMA, Antonio Bosco de & PALAFOX, Gabriel Humberto Muñoz (Orgs.), **Estado & políticas públicas em tempos de reforma**. Câmpinas, SP: Alínea, 2010, p.161-176.

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

FALSARELLA, Ana Maria. Políticas de capacitação e mudanças no cotidiano escolar. In: SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira. **O cotidiano escolar face às políticas educacionais**. Araraquara, JM, Editora, 2002, p. 69-94.

_____. A Formação Continuada de Professores e seu impacto na prática cotidiana. **Revista Psicopedagogia**, 2003, 20(63), p. 210-217.

_____. **Avaliação da Políticas Públicas Educacionais no âmbito Escolar**. Trabalho apresentado na ANPAE, 2011. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/posters/0017.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2015.

FARIA, Juliana Guimaraes. **Gestão e Organização da Educação a Distância em Universidade Pública**: um estudo sobre a Universidade Federal de Goiás. 277f, Tese (Doutorado). Goiânia, UFGO, 2011.

FLECHA, Ramón; TORTAJADA, Iolanda. Desafios e saídas educativas na entrada do século. In: IMBERNÓN, F. **A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato**. 2ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000, p. 21-36.

FLORENZANO, Teresa Gallotti; LIMA Suely Franco Siqueira e MORAES, Elisabete Caria. Formação de professores em geotecnologia por meio de ensino a distância. **Educação Revista** [online]. n.40, 2011, p. 69-84.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 9ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia dos sonhos Possíveis**. Ana Maria Araújo Freire (org.). São Paulo: Unesp, 2001.

FREITAS, Helena Costa Lopes. Certificação Docente e Formação do Educador: Regulação e Desprofissionalização. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 24, n.85, dez. 2003, p.1095-1124.

_____. A (Nova) Política de Formação de Professores: A Prioridade Postergada. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n.100 – Especial, out. 2007, p.1203-1230.

GARCIA, Paulo Sérgio; BIZZO, Nelio. Formação contínua a distância: gestão da aprendizagem e dificuldades dos professores. **Cadernos de Pesquisa**; v. 43, n.149, 2013, p. 662-681.

GATTI, Bernadete A. **Grupo Focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

_____. Análise da Políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 13, n.37, 2008, p. 57-70.

_____. Formação de Professores no Brasil: características e problemas. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out/dez. 2010.

GATTI, Bernadete A. & ANDRÉ, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: WELLER, Wivian & PFAFF, Nicole. (orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. Petrópolis: Vozes, 2010.

GATTI, Bernadete A; BARRETO Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli. **Políticas Docentes no Brasil um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GIL Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 5ª ed. São Paulo: Atlas S.A, 2010.

GIOLO, Jaime. A Educação a Distância e a formação de professores. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 105, set/dez. 2008, p. 1211-1234.

GOMES, Luiz Fernando. EAD no Brasil: perspectivas e desafios. **Revista Avaliação**, Campinas, v.18, n.1, mar. 2013, p. 13-22.

GRILLO, Maria Jose Cabral. **Educação Permanente em Saúde - espaços, sujeitos e tecnologias na reflexão sobre o processo de trabalho**. 222f, Tese (Doutorado), Belo Horizonte: UFMG, 2012.

GRISCHKE, Paulo Eduardo. **O Paradigma da Colaboração nas Políticas Públicas para a Educação Profissional e suas Implicações sobre o Trabalho Docente**. 401f. Tese (Doutorado em Educação). Pelotas: FAE/UFPel: 2013.

GUARNIERI, M.R. **O início na carreira docente: Pistas para o estudo do trabalho do professor**. In: Anais da Anped, 1997.

GUIMARAES, M. de M. Jane. Educação, globalização e educação a distância. **Rev. Lusófona de Educação**, n. 9, 2007, p.139-158.

HORTALE, Virginia Alonso e MORA, José-Ginés. Tendências das Reformas da Educação Superior na Europa no Contexto do Processo de Bolonha. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88, Especial - out. 2004, p. 937-960.

HYPOLITO, Álvaro Moreira, VIEIRA, Jarbas dos Santos, LEITE, Maria Cecília Lorea. Currículo, Gestão e Trabalho docente. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v.8, n. 2, ago. 2012.

HYPOLITO, Álvaro Moreira; LEITE, Maria Cecília Lorea. **Contextos, articulação e recontextualização**: uma construção metodológica. GT: Currículo / n.12. Disponível em <[www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT12 – 2628 – Int.pdf](http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT12%20-%202628%20-%20Int.pdf)>. Acesso em: 10 jun. 2013.

IFSUL, 2011. **Regimento Geral do IFSul**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, DF. p. 25. 12 jan. 2011, Seção 1, página 25.

IFSUL, 2013a. **Organograma do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense**. Pelotas, RS. Disponível em: http://www.ifsul.edu.br/index.php?option=com_docman&Itemid=44 – Organograma. Acesso em: 20 dez.de 2013.

IFSUL, 2013b. **Plano de capacitação de profissionais para atuar em EAD no âmbito da UAB**. Disponível junto à coordenação da UAB no IFSul.

IFSUL, 2014a. **Perfil do Curso de Tecnologia em Sistemas para Internet**. Disponível em: http://pelotas.ifsul.edu.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=23&Itemid=71. Acesso em: 10 jun 2014.

IFSUL, 2014b. **Relatório de Auditoria Interna 007/2014 na área de Educação a Distância**. Disponível junto a Unidade de Auditoria Interna do IFSul.

IFSUL, 2015. **Organograma do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense**. Pelotas, RS, 2015. Disponível em: <http://organograma.ifsul.edu.br/>. Acesso em: 20 dez. 2015.

IUS-UNESCO. Lesensegnantset La qualité de l'éducation: suivi dês besoinsmondiaux d'ici 2015. Montreal: Unesco, 2007, apud AKKARI, Abdeljalil, **Internacionalização das Políticas Educacionais: transformações e desafios**. Petrópolis, Editora Vozes, 2011.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista Narrativa: In: Bauer, Martin; Gaskell, George: **Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som**.Petrópolis: Editora Vozes, 2004.

KENSKI, M. Vani. **Tecnologias e Ensino Presencial e a Distância**. 3ª ed. Campinas – SP: Papirus, 2006.

KRÜGER, Edelbert. **A Reforma do Estado e as Políticas Públicas para a Educação Profissional, Científica e Tecnológica no Brasil: da Escola Técnica Federal de Pelotas ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (1990-2013)**. 367f. Tese (Doutorado em Educação). Pelotas: FAE/UFPel, 2013.

LEAL, Marcello Guimarães. **Indicadores para a Formação de Pedagogos na Educação a Distância**. 143f, Tese (Doutorado), São Paulo: Pontifícia Universidade de São Paulo, 2012.

LEVY, Pierre. **Educação e Cibercultura: A nova relação com o saber**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIMA, Katia. Globalização, Império e Imperialismo. IN: LIMA, Kátia. **Contra-reforma na educação superior: de FHC a Lula**. São Paulo: Xãma, 2007, p. 21-50.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de e MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos Metodológicos na Construção do Conhecimento Científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katál**. Florianópolis v.10 n. esp. 2007, p. 37-45.

LOPES, Allice Casimiro. Política de Currículo: Recontextualização e hibridismo. **Currículo sem Fronteiras**, v.5, n.2, jul/dez. 2005, p. 50-64.

LUKE, Alain. Análise do discurso numa perspectiva crítica. HYPÓLITO, Álvaro; GANDIN, Armando (Orgs.). **Educação em tempos de incerteza**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 93-110.

LÜDKE, Menga. A completa relação entre o professor e a pesquisa. In: ANDRÉ, Marli (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papirus, 2001, p.27-54.

LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LÜDKE, Menga (et.al). **O Professor e a Pesquisa**. 7ª ed. Campinas, SP, Ed. Papirus, 2014, (Série Prática Pedagógica).

MACEDO, Neusa Dias de. **Iniciação à Pesquisa Bibliográfica**: guia do estudante para fundamentação do trabalho de pesquisa. São Paulo: Loyola, 2ª ed. revista, 1994.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, jan/abr. 2006, p. 47-69.

MAINARDES, Jefferson; FERREIRA, Márcia dos Santos; TELLO, César. Análise de políticas: fundamentos e princípios teórico-metodológicos. In: BALL, Stephen, J.; MAINARDES, Jefferson (Orgs.), **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 143-172.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, jan/abr. 2009, p. 303-318.

MAINARDES, Jefferson; STREMEL, Silvana. A Teoria de Basil Bernstein e Algumas de suas Contribuições para as Pesquisas sobre Políticas Educacionais e Curriculares. **Revista Teias**, v. 11, n. 22, mai/ago. 2010.

MARTINS, Thaís Yamasaki de Campos; RIBEIRO, Rita de Cássia; PRADO, Cláudia. **Revista Brasileira de Enfermagem**. v.64, n.4 Brasília, jul/ago. 2011, p.779-782.

MEC, 2005. **Fórum das Estatais pela Educação**. Projeto Universidade do Brasil. Ministério da Educação, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/universidade.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2013.

MEC, 2009. **Portaria CNE/CP nº 10**, de 6 de agosto de 2009. Publicidade sobre as indicações para subsidiar a construção do Plano Nacional de Educação. 2011-2020. Disponível em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pne_200809.pdf. Acesso em: 01 de fev. 2016.

MEC, 2010. **Resolução Nº 8 – CNE/MEC**, de 30 de abril de 2010. Altera os incisos I a V do art. 9º, o § 1º do art. 10 e o item 2.4 do Anexo I da Resolução CD/FNDE nº 26/2009, que estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes da preparação e execução dos cursos dos

programas de formação superior, inicial e continuada no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). Disponível em: https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl_tipo=RES&num_ato=00000008&seq_ato=000&vlr_ano=2010&sgl_orgao=CD/FNDE/MEC. Acesso em: 30 de jan. 2016.

MEC, 2014. **Plataforma Paulo Freire**. Plataforma onde os professores da rede pública da educação básica podem se inscrever para cursar uma licenciatura ou formação pedagógica. <http://freire.capes.gov.br/mapapreinscrito/index>. Acesso em: 08 de jun. 2014.

MEC, 2015. **ANEXO III do Ministério da Educação que trata do Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício no Ensino Fundamental e no Ensino Médio - Pró-Licenciatura**: Propostas Conceituais e Metodológicas. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pro-licenciatura>. Acesso em: 16 de jan. 2016.

MEC, 2016. **Atribuições do Tutor na página da CAPES**. Disponível em: <http://uab.capes.gov.br/index.php/sobre-a-uab/como-participar/17-conteudo-estatico/conteudo/50-tutor>. Acesso em: 30 de jan. 2016.

MELLO, Alex Fiúza de e DIAS, Marco Antonio Rodrigues. Os reflexos de Bolonha e a América Latina: problemas e desafios. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 115, abr/jun. 2011, p. 413-435.

MEIRELES, Ceres Mari da Silva. **Das artes e ofícios à educação tecnológica: 90 anos de história**. Pelotas: UFPEL, 2007.

MENDONÇA, Daniel de. A noção de antagonismo na Ciência Política contemporânea: uma análise a partir da perspectiva da teoria do Discurso. **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, 2003, p. 135-145.

_____. Como Olhar “O Político” a Partir da Teoria do Discurso. **Revista Brasileira de Ciência Política**, nº 1. Brasília, jan/jun. 2009, p. 153-169.

MENESES, João Gualberto de Carvalho. **Educação Básica: Políticas, Legislação e Gestão – Leituras**, São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004. p. 236-246.

MILL, Daniel. **Educação a distância e trabalho docente virtual**, 322f. Tese (Doutorado em Educação). Belo Horizonte: FAE/UFMG, 2006.

_____. Sobre o conceito de polidocência ou sobre a natureza do processo de trabalho pedagógico na Educação a Distância. In: MILL, Daniel; RIBEIRO, Luis Roberto de Camargo; OLIVEIRA, Marcia Rozenfeld Gomes de Oliveira (Orgs.), **Polidocência na educação a distância: múltiplos enfoques**, São Carlos: EdUFSCas, 2010, p. 23-40.

_____. **Docência Virtual: Uma visão crítica**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2012.

MILL, Daniel; OLIVEIRA, Marcia Rozenfeld Gomes de; RIBEIRO, Luis Roberto de Camargo. Múltiplos enfoques sobre a polidocência na Educação a Distância virtual.

In: MILL, Daniel; RIBEIRO, Luis Roberto de Camargo; OLIVEIRA, Marcia Rozenfeld Gomes de Oliveira (Orgs.), **Polidocência na educação a distância: múltiplos enfoques**. São Carlos: EdUFSCas, 2010, p. 13-22.

MILL, Daniel et. al. **Gestão da Educação a Distância (EaD):** noções sobre planejamento, organização, direção e controle da EaD. Vertentes (UFSJ), v. 35, 2010, p. 9-23.

MINAYO, **Maria Cecília de S. Pesquisa Social: teoria, método e criatividade:** Petropolis: Vozes, 2002.

_____. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 11 ed. São Paulo: HUCITEC, 2008.

MIRANDA, Campelo, Maria da Conceição. **Formação de Pedagogos em Serviço a Distância: representações de professores/aprendentes do Curso de Pedagogia a Distância da UFPB Virtual.** 248f, Tese (Doutorado), João Pessoa: UFPB, 2012.

MOORE, Michael. & KEARSLEY, Greg. **Educação a Distância: Uma visão integrada.** Tradução Roberto Galman. São Paulo, SP, Thomson Learning, 2007.

MORAES, Reginaldo Carmello Corrêa de. Educação a distância e efeitos em cadeia. **Caderno de Pesquisa.** v.40 n.140, São Paulo, mai/ago. 2010, p. 547-559.

MORAES, Roque GALIAZZI, Maria do C. **Análise Textual Discursiva.** Ijuí: UNIJUÍ, 2007.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes para a educação do futuro.** Instituto Piaget, Lisboa, 2002.

MOTA, Janaina. **Teorias da Educação: distância, presença e encontro na Universidade Aberta do Brasil/Universidade de Brasília.** 215f. Tese (Doutorado), Brasília: UnB, 2012.

MOTTA, Alexandre. **Tecnologia e as Competências do Docente para atuação em Cursos de EaD – O Caso IF-SC.** 242f, Tese (Doutorado), Florianópolis, UFSC, 2011.

MULLER, P.; SUREL, Y. **Análises das Políticas Públicas.** Traduzido por Agemir Bavaresco e Alceu R. Ferraro. 2ª ed. – Pelotas: Educat, 2004.

NASCIMENTO, Alberico Francisco do. **Educação a Distância e Fetichismo Tecnológico: estado e capital no projeto de ensino superior no Brasil.** 233f. Tese (Doutorado). São Luis, UFMA, 2011.

NASS, Daniel Perdigão. **Licenciaturas a Distância em Física e Química no Tocantins: Trajetórias, Possibilidades e Limites.** 180f, Tese (Doutorado) São Paulo: Universidade de São Paulo, 2012.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. Determinantes das Mudanças no conteúdo das propostas educacionais no Brasil dos anos 90: período Itamar Franco. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **Educação e Política no Limiar do Século XXI.**

Campinas, SP: Autores Associados, 2000 (Coleção educação contemporânea). p. 5-58.

NMC Horizon Project. **Perspectivas tecnológicas para o ensino fundamental e Médio Brasileiro de 2012 a 2017**: Uma análise regional por NMC Horizon Project. Austin, Texas: The New Media Consortium Estados Unidos, 2012. Disponível em: <http://zerohora.com.br/pdf/14441735.pdf>. Acesso em: 30 de jul. 2014.

NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

_____. **Os professores e sua formação**. Portugal: Dom Quixote. 1995.

_____. **Professores Imagens do futuro presente**. Educa, Lisboa, 2009.

NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes Docentes e a Formação de Professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, ano XXII, n. 74, Campinas – CEDES, 2001 p. 27-41.

NUNES, João Batista Carvalho e SALES, Viviani Maria Barbosa. Formação de professores de licenciatura a distância: o caso do curso de pedagogia da UAB/UECE. **Educação e Pesquisa** [online]. v.39, n.3, 2013, p. 757-773.

OLIVEIRA, Ana Emília Figueiredo de; FERREIRA, Elza Bernardes; SOUSA, Renata Ribeiro; CASTRO JUNIOR, Eurides Florindo de; MAIA, Mariana de Figueiredo Lopes e. Educação a distância e formação continuada: em busca de progressos para a saúde. **Revista Brasileira de Educação Médica** [online]. v.37, n.4, 2013, p. 578-583.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. La Construcción Política de la Profesión Docente: La Experiencia Brasileña. In: Oliveira et al. **Políticas Educativas y Territorios. Modelos de Articulación entre Niveles de Gobierno**. Buenos Aires: Inst. Internacional de Planeamiento de la educación. IPE-Unesco, 2010. p.131-158.

OLIVEIRA, Marcia Rozenfeld Gomes de; MILL, Daniel; RIBEIRO, Luis Roberto de Camargo. A gestão da sala de aula virtual e os novos saberes para a docência na modalidade de Educação a Distância. In: MILL, Daniel; RIBEIRO, Luis Roberto de Camargo; OLIVEIRA, Marcia Rozenfeld Gomes de Oliveira (Orgs.), **Polidocência na educação a distância: múltiplos enfoques**. São Carlos: EdUFSCas, 2010. p.59-73.

ORTH, Miguel Alfredo. O paradigma da sociedade informacional, global e em rede e seus desafios para a educação. Canoas, RS, **Revista diálogo**, n.11, jul/dez. 2007. p. 15-30.

_____. As políticas educacionais a distância em uma sociedade globalizada. **Revista Educação em Questão**, Natal, v.37, n. 23, jan/abr. 2010a, p. 76-98.

_____. Processos de ensino e de aprendizagem desencadeados na disciplina de Políticas Educacionais a distância: recortes de uma prática. **Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, Campo Grande-MS, n. 30, jul/dez. 2010b, p. 349-362.

ORTH, Miguel A.; MARGAN, Patrícia K. V.; SARMENTO, Dirleia F. Formação e ou Capacitação de Professores para Atuação em Informática na Educação: Reflexões Sobre uma Prática. **Revista ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v.13, n.1, p.x-y, jul/dez. 2011, p. 77-98.

ORTH, A. Miguel; OTTE, Janete; RIBEIRO, M. Luis, O. Políticas Públicas a Distância pela Universidade Aberta do Brasil: a experiência do Instituto Federal Sul-rio-grandense. **Revista Roteiro**, Joaçaba, v.39, n. 1, jan/jun. 2014, p. 147-170.

OTTE, Janete; BARROS, M. F.Carolina; NEVES, Marcus. **Avaliação de Políticas Públicas através da Visão de Stephen Ball: uma aproximação com a experiência do curso Profucionário**. Trabalho apresentado no VIII Congresso Internacional de Educação da UNISINOS e III Congresso Internacional de Avaliação. 7 a 9 de outubro de 2013, FAURGS, Gramado, RS.

OSÓRIO, Mara Rejane Vieira. **Formação de professores na Universidade Aberta do Brasil (UAB): discursos que governam**. 191f. (Doutorado em Educação). Pelotas: FAE/UFPel, 2010.

OSÓRIO, Mara Rejane Vieira; GARCIA, Maria Manuela Alves. Universidade Aberta do Brasil (UAB): (re) modelando o território da formação de professores. **Cadernos de Educação**, FaE/PPGE/UFPel, Pelotas, v.38, jan/abr. 2011, p. 119 - 149.

PAULILO, André Luiz. A pesquisa em políticas públicas de educação numa perspectiva histórica. **Revista brasileira Estudos pedagógicos**. Brasília, v.91, n. 229, set/dez. 2010, p. 481-510.

PAULY, Evaldo Luis; ROMI, Cardoso Leffa; SARMENTO, Dirléia Fanfa. Reflexões sobre as políticas públicas na área de formação continuada de professores: a experiência do município de Canoas/RS. **Olh@res**, Guarulhos, v.2, n. 1, maio, 2014, p. 270-301.

PECK, Jaime; THEODORE, Nik e BRENNER, Neil. Mal-Estar no Pós-Neoliberalismo – Dossiê Crise Global. **Revista Novos Estudos – CEBRAP**, São Paulo, n. 92, Março, 2012, p. 59-78.

PERONI, Vera Maria Vidal. Mudanças na Configuração do Estado e sua influência na Política Educacional. In: PERONI, Vera Maria Vidal & BAZZO, Vera Lúcia, e PEGORARO, Ludimar. **Dilemas da Educação Brasileira em tempos de Globalização Neoliberal: entre o público e o privado**. Porto Alegre: UFRGS, 2006. p. 11-23.

PERRENOUD, P. “**Rien n’est aussi pratique qu’une bonne théorie! – Retour sur une évidence trop aveuglante**”. In: *Raisons éducatives*, n. 1, 2009, p.265-288.

PETERS, Otto. **A Educação a Distância em Transição: tendências e desafios**. São Leopoldo. Editora Unisinos, 2004.

_____. **Didática do ensino a distância**. São Leopoldo, RS, Editora Unisinos, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: Identidade e saberes da docência**. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **Panorama atual da Didática no quadro das Ciências da Educação: Educação, Pedagogia e Didática**. In: PIMENTA, Selma Garrido (Orgs.). Pedagogia, Ciência da Educação? São Paulo, Cortez Editora, 2011. p.47-83.

PINO, Ivany. A Lei de Diretrizes e Bases da educação: a ruptura do espaço social e a organização da educação nacional. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.). **LDB dez anos depois: reinterpretação sob diversos olhares**. São Paulo: Cortez, 2008.p.17-41.

POSSOLI, Gabriela Eyng. **Políticas de Educação Superior a Distância e os Pressupostos para Formação de Professores**. 234f. Tese (Doutorado) Curitiba: UFPA, 2012.

PRETTO, Nelson de Luca e RICCIO, Nícia Cristina Rocha. A formação continuada de professores universitários e as tecnologias digitais. **Educação Revista** [online]. n.37, 2010, p. 153-169.

ROBERTSON, Susan L. A estranha não morte da privatização neoliberal na estratégia 2020 para a educação do Banco Mundial. **Revista Brasileira de Educação**. v. 17, n. 50, mai/ago. 2012, p. 283-302.

RODRIGUES, Leda Maria Borges da Cunha e CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. Educação a Distância e formação continuada do professor. **Revista Brasileira de Educação Especial** [online]. v.18, n.4, 2012, p. 615-628.

ROTTA, Mariza; SANTOS, Cristiana Bezerra dos; BRASIL, Giseli Baranoski. Uma análise sobre a educação à distância como instrumento de políticas educacionais voltadas para formação de professores. **Actualidades Investigativas en Educación**. v.14 n.1, San José, jan/abr. 2014, p. 1-20.

RUSSO, Mariza. **Formação em Biblioteconomia a Distância: a implantação do modelo no Brasil e as perspectivas para o mercado de trabalho do bibliotecário**. 219f. Tese (Doutorado), Rio de Janeiro: UFRJ/COPPE, 2012.

SANDER, Benno, **Políticas Públicas e Gestão Democrática da Educação**. Brasília: Liber Livro, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Os Processos da globalização. In SANTOS, Boaventura (Org.), **Globalização: fatalidade ou utopia?** Porto, Afrontamento, 2001.

_____. Os processos da globalização. In: Santos, Boaventura de Sousa (Org.). **A globalização e as ciências sociais**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2002, p. 25-102.

_____. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SCHEIBE, Leda. Formação de Professores: dilemas da formação inicial e à distância. **Revista Educere et Educare**, v. 1, nº 2, jul/dez. 2006, p.199-212.

SCHMIDT, Michele de A.; Otte, Janete; ORTH, Miguel, A. **Ética, Democracia e Possibilidades no Curso de Especialização em Mídias na Educação do IFSul**. Trabalho apresentado no VI Seminário Internacional Pensamento Crítico: ética e democracia e VI Encontro Nacional do GT Ética e Cidadania da ANPOF, 03 a 06 de dezembro de 2013 na Universidade Federal de Pelotas. 2013. p.1-12.

SEGENREICH, Stella Cecília Duarte. ProUni e UAB como estratégias de EAD na expansão do ensino superior. **Pro-posições**. v. 20 n.2, Campinas, mai/ago. 2009, p. 205-222.

SELLTIZ, Claire; WRIGHTSMAN, Lawrence Samuel; COOK, Stuart Wellford. **Métodos de Pesquisa nas Relações Sociais**. (Tradutores: Maria Martha Hubner d'Oliveira, Miriam Marinotti de Rey); 2ª Ed. Brasileira – São Paulo: EPU, 1987. vol. 2.

SERRA, Antonio Roberto Coelho. **Configuração da Gestão da Educação a Distância: entendendo o curso piloto da Universidade Aberta do Brasil**. 288f, Tese (Doutorado), Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas/RJ, 2012.

SHIROMA, Eneida Oto. A Formação do professor-gestor nas políticas de profissionalização. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v,7, n.2, ago. 2011, p.1-20.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Fátima Roselaine; GARCIA, Maria Cardoso Rosalba. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 02, jul/dez. 2005, p. 427-446.

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

SILVA, M.H.G.F. **Saber docente: Contingências culturais, experienciais, psicossociais e formação**. In: Anais da 20ª Anped, 1997 (disq.)

SILVA, Tomaz Tadeu da. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, Pablo. A. A. & SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.), **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação – Visões Críticas**, Petrópolis: Vozes, 1996. p. 9-29.

SILVA, Solonildo Almeida da. **Educação a Distância e Universidade Aberta do Brasil: Quando a Mercantilização do Ensino e a Precarização da Docência Alcançam um Novo Ápice?** 187f, Tese (Doutorado), CEARÁ, Universidade Federal do Ceará, 2011.

SILVEIRA, Paulo Ricardo Tavares da. **Docência a Distância no Ensino da UAB: Identidades Ambivalentes**. 268f, Tese (Doutorado), Pelotas, FAE/UFPel: 2011.

SINPRO, 2005. Ofício 0129/2005-Dir. **Ofício encaminhado ao SR. Secretário de Educação do Rio Grande do Sul sobre a necessidade de regulamentação e controle sobre a oferta de cursos à distância**. Disponível em: <http://www.sinpro-rs.org.br/arquivo/ead/of129-2005.asp>. Acesso em 26 de julho de 2015.

SINPRO, 2006. Ofício 073/2006-Dir. **Ofício encaminhado ao Ministro de Educação Fernando Haddad com os resultados do Seminário sobre a EaD realizado pelo Sindicato dos Professores do Rio Grande do Sul em 26 de agosto de 2006.** Disponível em http://www.sinpro-rs.org.br/arquivo/ead/073-Ministerio_da_Educacao.pdf. Acesso em 26 de julho de 2015.

SOARES, Maria Clara Couto Soares. Banco Mundial: políticas e reformas. In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Orgs). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais.** São Paulo: Cortez; PUC- SP; Ação educativa, 1996, p.15-73.

SOUSA, Carlos Alberto Lopes de; AIRES, Carmenisia Jacobina; LOPES, Ruth Gonçalves de Faria. La noción de sujeto implicado en la formación docente en una comunidad de trabajo y aprendizaje en red (CTAR) en la enseñanza superior pública. **Estudios Pedagógicos**; v.38 n.1, 2012, p. 285-295.

SOUZA, Denise Trento Rebello de. Formação Continuada de Professores e Fracasso Escolar: problematizando o argumento da incompetência, **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 477-492, set/dez. 2006.

STAKE, Roberto. E. **Investigación con studio de casos.** Ediciones Morata, S.L. Madrid, Espanha, 2007.

TARDIF, Maurice. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários.** Rio de Janeiro: PUC, 1999.

_____. **Saberes docentes e formação de professores.** 6ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

TARDIF, Maurice e LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

THERRIEN, J. **Uma abordagem para o estudo do saber da experiência das práticas educativas.** In: Anais da 18ª Anped, 1995 (disq.).

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade de educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, Livia de & WARDE, Mirian Jorge & HADDAD, Sérgio (Orgs). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais.** São Paulo: Cortez; PUC- SP; Ação educativa, 1996, p. 125-194.

TORREZ, Milta Neide Freire Barron. Educação a distância e a formação em saúde: nem tanto, nem tão pouco. **Trabalho, Educação e Saúde**, mar. 2005, vol.3, n.1, p.171-186.

TRIVIÑOS, Augusto S. A formação do educador como pesquisador no Mercosul/Cone Sul. **Caderno de Pesquisa Ritter**, v.4, 2ª ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2001.

VIEL, Silvia Regina. **Um Olhar Sobre a Formação de Professores de Matemática a Distância: o caso do CEDERJ/UAB.** 218f, Tese (Doutorado), Rio Claro: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2011.

VIOR, Susana & CERRUTI, María Betânia Oreja. O Banco Mundial e a sua influência na definição de políticas educacionais na América Latina (1980-2012) In: PEREIRA, João Márcio Mendes & PRONKO, Marcela. **A Demolição de Direitos: Um exame das políticas do banco mundial para a Educação e a saúde (1980-2013)**, Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2014, p. 113-151.

WELLER, Wivian & PFAFF, Nicole. Pesquisa qualitativa em Educação: origens e desenvolvimentos. In: WELLER, Weller & PFAFF, Nicole (orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. Petrópolis: Vozes, 2010.

ZUIN Antonio A. S. Educação a distância ou educação distante? O Programa Universidade Aberta do Brasil, o tutor e o professor virtual. **Educação & Sociedade** [online]. 2006, vol.27, n.96, p. 935-954.

APÊNDICE 1 - SOLICITAÇÃO DE PERMISSÃO PARA REALIZAR A PESQUISA

De: Janete Otte

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Pelotas

Orientador: Miguel Alfredo Orth

Para: Direção do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense /Câmpus Pelotas

Permissão: solicita

Prezados Senhores

Vimos, através deste, solicitar a permissão para enviar um questionário para os servidores envolvidos do trabalho da Universidade Aberta do Brasil no sentido de levantar dados para a pesquisa sobre **“Políticas de Formação Continuada de Professores para atuar na Educação a Distância/UAB no IFSul”** e outras perguntas relacionadas à Universidade Aberta do Brasil e as políticas de formação de professores na modalidade a distância. Além do questionário serão selecionados alguns dos respondentes do questionário para conceder entrevista para a qual também pedimos permissão. Os dados serão tratados dentro da ética e com a devida confidencialidade.

Sendo o que tínhamos para o momento e certos de sua compreensão, subscrevemo-nos.

Atenciosamente

Janete Otte

APÊNDICE 2 - TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

(DADOS DE IDENTIFICAÇÃO E ENDEREÇOS DE CONTATO REMOVIDOS)

O presente projeto de pesquisa tem como objetivo analisar as políticas públicas de formação continuada de professores para atuarem na modalidade a distância por meio da UAB, a luz do ciclo de políticas proposto por Stephen Ball e seus colaboradores, em especial em cursos oferecidos pelo IFSul.

A metodologia do projeto prevê, entre outras atividades, a realização de entrevistas com gestores e professores do IFSul atuantes nos cursos da UAB.

A pesquisadora se compromete a preservar a privacidade e o anonimato dos sujeitos da pesquisa cujos dados serão coletados por meio de gravação em áudio, vídeo, instrumentos escritos, etc.

Todo o material coletado será utilizado exclusivamente com caráter científico, sendo acessado apenas pela pesquisadora do projeto, sendo esta responsável por qualquer extravio ou vazamento das informações confidenciais. O entrevistado é livre para desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem que isto lhe cause quaisquer prejuízos morais, físicos ou financeiros.

Os instrumentos de coleta de dados serão mantidos por um período de até cinco anos sob a responsabilidade da pesquisadora e após este período, serão destruídos.

Prof. Dr. Miguel Alfredo Orth

Prof. Msc. Janete Otte

Observação: formatação do original alterada neste apêndice

APÊNDICE 3 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (DADOS DE IDENTIFICAÇÃO E ENDEREÇOS DE CONTATO REMOVIDOS)

O presente projeto de pesquisa tem como objetivo investigar as **Políticas de Formação Continuada de Professores para atuar na Educação a Distância/UAB no IFSul**. Mais especificamente, pretende-se investigar como serão recontextualizadas, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, Câmpus Pelotas, as políticas de formação continuada para os professores que atuam ou vão atuar nos cursos oferecidos pelo IFSul através da Universidade Aberta do Brasil.

A metodologia para realização de entrevistas recomenda gravação e a transcrição das mesmas, para que não se percam detalhes importantes das falas dos sujeitos da pesquisa. No processo de transcrição o sujeito será desidentificado, a fim de preservar seu anonimato. O material coletado através das entrevistas será utilizado exclusivamente com caráter científico, sendo acessado apenas pelos pesquisadores do projeto, sendo estes responsáveis por qualquer extravio ou vazamento das informações confidenciais. O entrevistado é livre para desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem que isto lhe cause quaisquer prejuízos morais, físicos ou financeiros.

Após ter sido devidamente informado(a) de todos os aspectos desta pesquisa, seus propósitos, procedimentos, garantias de confidencialidade e ter esclarecido todas minhas dúvidas, eu, _____, concordo voluntariamente em participar deste estudo e autorizo a realização de entrevista sobre a temática proposta.

Assinatura e CI do entrevistado(a)

Nós, abaixo assinados, declaramos que obtivemos de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito de pesquisa para a participação no estudo.

Prof. Dr. Miguel Alfredo Orth

Prof. Msc. Janete Otte (entrevistador)

Observação: formatação do original alterada neste apêndice

APÊNDICE 4 - ROTEIRO DE ENTREVISTA

Fala inicial explicando o projeto e os conceitos de política e formação de professores com o qual o projeto trabalha, a importância das entrevistas no contexto da pesquisa e ratificar a garantia de confidencialidade.

Questões motivadoras:

- 1 Fale-me do todo o teu processo de formação e nesse processo de formação o que mais influencia seu fazer didático-pedagógico diário.
- 2 Como ocorreu (foi) a sua aproximação com o uso das tecnologias na educação?
- 3 Fale-me sobre a sua relação com a educação a Distância, a Universidade Aberta no Brasil e o IFSul.
- 4 Como foi construída a UAB no IFSul?
- 5 Qual a sua atuação atual nesse sistema/programa?
- 6 Quais funções já desempenhou, além dessa?
- 7 E como costuma desenvolver suas atividades didático-pedagógicas (como acontecem as atividades, preparação, aula em si, acompanhamento, etc.)?
- 8 Como essa política foi recebida no IFSul e como foi utilizada/aplicada aqui?
- 9 Como é organizada a estrutura de trabalho dos profissionais que trabalham na UAB?
- 10 Que autonomia tem os profissionais envolvidos na construção da UAB no IFSul?
- 11 Que oportunidades de discutir e expressar as dificuldades, opiniões, insatisfações ou necessidades o grupo tem nesse trabalho? (como acontece?)
- 12 O que eles percebem como uma imposição do IFSul e como percebem como imposição da UAB?
- 13 Que saberes particulares os profissionais que trabalham na EaD/UAB precisam dominar?
- 14 Quais as principais dificuldades identificadas no contexto da prática? Como os professores e demais profissionais lidam com ela?
- 15 Como o IFSul trabalha a oferta de suporte técnico e pedagógico ao trabalho dos professores da EaD. Tutores e demais envolvidos no trabalho da UAB?
- 16 Que cursos ou capacitações são oferecidos pela instituição para quem trabalha ou quer trabalhar na UAB/IFSul?
- 17 Quais os principais desafios enfrentados na EaD/UAB? IFSul?
- 18 Descreva uma atividade desenvolvida na EaD/UAB/IFSul, que o marcou, com o máximo de detalhes.
- 19 Gostaria de acrescentar mais alguma coisa?

ANEXO 1 - PARECER CONSUBSTANCIADO PARA EXECUTAR A PESQUISA

FACULDADE DE MEDICINA DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE
PELOTAS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Universidade Aberta do Brasil e as políticas de formação de professores na modalidade a distância.

Pesquisador: Miguel Alfredo Orth

Área

Temática:

Versão: 1

CAAE: 24166413.6.0000.5317

Instituição Proponente: Faculdade de Educação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 537.921

Data da Relatoria: 30/01/2014

Apresentação do Projeto:

Este projeto de pesquisa vai pesquisar, desde 2005, as políticas públicas e/ou ações que foram realizadas pela União, em parceria com Estados, Municípios e pela Universidade Aberta do Brasil (UAB), para formação inicial e continuada de professores a distância para a Educação Básica, além de investigar como essas políticas se materializaram em práticas formativas nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) do Rio Grande do Sul (RS) por meio da UAB. Também será investigado como essas ações podem ser qualificadas para aprimorar a formação continuada de professores para o ensino básico à distância. Metodologicamente, vai ser realizado um estudo bibliográfico, documental e de campo. Através da pesquisa bibliográfica, serão analisadas as políticas, no contexto macro, a partir da legislação e das produções científicas na área. Através da pesquisa documental, serão analisados documentos oficiais das diferentes instituições e dos diferentes públicos envolvidos com a pesquisa. Na pesquisa de campo, serão investigadas como as políticas públicas de formação inicial e continuada de professores a distância para a Educação Básica foram articuladas pela UAB, no estado do RS, através das IFES, e como essas ações e/ou políticas públicas podem ser articuladas para dar acesso a uma formação integral, cidadã e de qualidade para todos.

Endereço: Rua Prof Araujo, 465 **Sala** 301
Bairro: Centro **CEP:** 96.020-360
UF: RS **Município:** PELOTAS
Telefone: (53)3284-4960 **Fax:** (53)3221-3554 **E-mail:** cep.famed@gmail.com

**FACULDADE DE MEDICINA DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE
PELOTAS**



Continuação do Parecer: 537.921

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo geral: investigar as políticas públicas de formação inicial e continuada de professores a distância para a Educação Básica no Brasil, articuladas pela União por meio da UAB, em parceria com estados, municípios e as IFES.

Objetivo Secundário:

1. Conhecer a legislação referente à EaD do Brasil, em especial a relacionada à UAB.
2. Conhecer as políticas públicas, utilizadas pela UAB, para formação inicial e continuada de professores na modalidade a distância.
3. Conhecer a produção bibliográfica e documental utilizada na área de formação inicial e continuada de professores a distância para a Educação Básica oferecida pela UAB.
4. Apropriar-se de teóricos que discutam a formação inicial e continuada de professores para a Educação Básica.
5. Avaliar as políticas públicas que viabilizaram os cursos para formação inicial e continuada de professores a distância para a Educação Básica, oferecidos por meio da UAB.
6. Avaliar as práticas para formação inicial e continuada de professores a distância para a Educação Básica, oferecidas por meio das IFES/UAB do RS.
8. Problematicar os cursos de formação inicial e continuada de professores a distância para a Educação Básica, oferecidos pela UAB, em especial as implicações destes para a melhoria da Educação Básica do país.
9. Divulgar, com base nos dados desta pesquisa, ações que potencializem a qualificação dos cursos de formação inicial e continuada de professores a distância para a Educação Básica.

Avaliação dos Riscos e Benefícios: Os riscos e benefícios estão adequados.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A partir dos resultados desta pesquisa, será elaborado um conjunto de sugestões e/ou recomendações à União, em especial a CAPES/MEC, para: a) construir pautas de trabalho capazes de adequar as políticas públicas de formação de professores para o ensino básico a distância às políticas educacionais das escolas básicas brasileiras; b) incrementar políticas de formação inicial e continuada de professores a distância para a Educação Básica nos municípios da região, colaborando com o esforço dos diferentes poderes públicos no sentido de qualificar o corpo docente de acordo com a realidade mundial e educacional do século XXI; c) criar um ambiente

Endereço: Rua Prof Araujo, 465 Sala 301
Bairro: Centro **CEP:** 96.020-360
UF: RS **Município:** PELOTAS
Telefone: (53)3284-4960 **Fax:** (53)3221-3554 **E-mail:** cep.famed@gmail.com

FACULDADE DE MEDICINA DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE
PELOTAS



Continuação do Parecer: 537.921

favorável para fomentar novos programas de formação inicial e continuada de professores a distância para a Educação Básica no Brasil; e d) oferecer, por intermédio da UFPel, cursos de extensão para professores das redes públicas de ensino com o intuito de fomentar e qualificar as práticas educativas desses docentes com o uso das TIC na educação. Os resultados desta pesquisa serão apresentados em seminários, congressos e artigos científicos. O diálogo com a comunidade científica sobre problemas e soluções dessa modalidade de ensino auxiliará os professores, gestores e estudantes a qualificar as políticas públicas de formação de professores na construção de novos consensos e de uma nova cultura.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória: Os termos de apresentação obrigatórios estão adequados.

Recomendações: OK

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações: OK

Situação do Parecer: Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP: Não

PELOTAS, 22 de Fevereiro de 2014

Assinador por:
Patricia Abrantes Duval
(Coordenador)

Endereço: Rua Prof Araujo, 465 Sala 301
Bairro: Centro **CEP:** 96.020-360
UF: RS **Município:** PELOTAS
Telefone: (53)3284-4960 **Fax:** (53)3221-3554 **E-mail:** cep.famed@gmail.com

**ANEXO 2 – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ENVOLVIDOS COM A UAB NO
IFSUL**

Questionário UAB - Oficial para professores formadores, conteudista, orientadores e tutores

*Obrigatório



1. **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO** Pesquisador responsável: Miguel Alfredo Orth Instituição: Universidade Federal de Pelotas Endereço: Coronel Alberto Rosa 155. 302 A Telefone: (51) 96531490

_____ Concordo em participar do estudo A Universidade Aberta do Brasil e as políticas de formação de professores na modalidade a distância. Estou ciente de que estou sendo convidado a participar voluntariamente do mesmo. **PROCEDIMENTOS:** Fui informado de que o objetivo geral será investigar as políticas públicas de formação inicial e continuada de professores para a Educação Básica no Brasil, articuladas nas diferentes instâncias pela União, por meio da UAB, em parceria com estados e municípios e as IFES, cujos resultados serão mantidos em sigilo e somente serão usadas para fins de pesquisa. Também fui esclarecido (a) de que o uso das informações por mim oferecidas estão submetidos às normas éticas destinadas à pesquisa envolvendo seres humanos, da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) criada pela Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (CNS). Estou ciente de que a minha participação envolverá as minhas respostas referentes às questões do questionário que recebi relacionadas à pesquisa. Possivelmente, também poderei ser chamada para responder algumas perguntas abertas e semi-estruturadas em forma de entrevista realizada por integrante da pesquisa. **RISCOS E POSSÍVEIS REAÇÕES:** Fui informado que os riscos são mínimos e que podemos ficar constrangidos por não sabermos responder algumas questões do questionário e/ou da entrevista, mas os pesquisadores me garantiram que isso não interferirá na pesquisa, conforme resolução nº 466/2012 do Conselho de Ética. **BENEFÍCIOS:** O benefício de participar da pesquisa relaciona-se ao fato de que os resultados serão incorporados ao conhecimento científico e posteriormente às situações de ensino e aprendizagem na modalidade a distância e presencial. Ou seja, este estudo objetiva elaborar um conjunto de sugestões e ou estratégias que visem constituir pautas de trabalho capazes de aproximar mais as políticas públicas de formação de professores para a Educação Básica no Brasil, oferecidos pela União, por meio da UAB, bem como qualificar tais políticas públicas de formação inicial e continuada de professores nos diferentes estados e municípios. **PARTICIPAÇÃO VOLUNTÁRIA:** Como já me foi dito, minha participação neste estudo será voluntária e poderei interrompê-la a qualquer momento. **DESPESAS:** Aceito participar por minha própria vontade desta pesquisa, sem receber qualquer incentivo financeiro ou qualquer bônus, com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. **CONFIDENCIALIDADE:** Estou ciente que a minha identidade permanecerá confidencial durante todas as etapas do estudo, de acordo com a Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (CNS). **SENTIMENTO:** Recebi claras explicações sobre o estudo, todas registradas neste formulário de consentimento. Os investigadores do estudo responderam e responderão, em qualquer etapa do estudo, a todas as minhas perguntas, até a minha completa satisfação. Portanto, estou de acordo em participar do estudo. Este Formulário de Consentimento Pré-Informado será assinado por mim e pelo coordenador da pesquisa, permanecendo uma via arquivada na instituição responsável pela pesquisa, conforme a Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (CNS). *

Marcar apenas uma oval.

Sim Ir para a pergunta 2.



2. **Nome do participante/representante legal: ***

.....

3. Identidade: *

.....

4. e-mail: *

.....

5. Data:*Exemplo: 15 de dezembro de 2012*

DECLARAÇÃO DE RESPONSABILIDADE DO INVESTIGADOR: Expliquei a natureza, objetivos, riscos e benefícios deste estudo. Coloquei-me à disposição para perguntas e as respondi em sua totalidade. O participante compreendeu minha explicação e aceitou, sem imposições, assinar este consentimento. Tenho como compromisso utilizar os dados e o material coletado para a publicação de relatórios e artigos científicos referentes a essa pesquisa. Se o participante tiver alguma dúvida ou preocupação sobre o estudo pode entrar em contato através do meu endereço acima. Para outras considerações ou dúvidas sobre a ética da pesquisa, entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CONEP) criada pela Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (CNS) – Rua Alberto Rosa, n. 154 – CEP: 96101-770 - Pelotas/RS; Telefone CEP (53)32845536.

6. Instituição que trabalha - cidade

ex: Instituto Federal Sul-rio-grandense - Pelotas

.....

7. Qual a Instituição de Ensino Superior(IES) que você se formou?

formação em nível de graduação

.....

8. Qual Curso/Habilitação de sua formação da graduação?

.....

9. Em qual cidade se localiza a IES em que você cursou a graduação?

.....

10. Qual a modalidade da sua formação em nível de graduação?*Marcar apenas uma oval.*

- Presencial *Ir para a pergunta 12.*
- A distância *Ir para a pergunta 12.*
- Semipresencial *Ir para a pergunta 11.*

Ir para a pergunta 12.

11. Qual o percentual à distância?

.....

Ir para a pergunta 12.

12. Você possui formação em nível de especialização?

Marcar apenas uma oval.

Sim *Ir para a pergunta 13.*

Não *Ir para a pergunta 51.*

Ir para a pergunta 13.

13. Qual a modalidade da sua formação em nível de especialização?

Marcar apenas uma oval.

Presencial

A distância

14. Qual a Instituição que você fez sua formação em nível de especialização?

.....

15. Qual o nome do curso que você fez em nível de especialização?

.....

Ir para a pergunta 51.

16. Cursou algum curso de pós-graduação a distância em uma área que não seja de formação de professores?

Marcar apenas uma oval.

Sim *Ir para a pergunta 17.*

Não *Ir para a pergunta 20.*

Curso de Pós-Graduação a Distância

17. Qual o nome da Instituição?

.....

18. Qual o nome do curso?

.....

19. Qual a Cidade/Polo em que participou do curso?

.....

Ir para a pergunta 20.

20. Você participou de algum curso de capacitação/formação de professores para trabalhar na modalidade a distância?

Marcar apenas uma oval.

Sim *Ir para a pergunta 34.*

Não *Ir para a pergunta 21.*

Ir para a pergunta 21.

21. Você participou de algum curso de formação de professores na modalidade a distância?

Marcar apenas uma oval.

Sim *Ir para a pergunta 27.*

Não *Ir para a pergunta 22.*

Ir para a pergunta 22.

22. Você já atuou como professor Formador?

Marcar apenas uma oval.

Sim *Ir para a pergunta 23.*

Não *Ir para a pergunta 41.*

23. Descreva com riqueza de detalhes o seu trabalho como professor formador.

.....
.....
.....
.....
.....

24. Em seu entendimento, quais seriam os saberes e competências necessários para se tornar um professor formador?

.....
.....
.....
.....
.....

25. **Você compreende que a instituição na qual você está vinculado como professor Formador cria suporte para sua melhoria profissional? Se sim, como se dá esse processo? Caso sua resposta seja negativa o que isso influencia no seu cotidiano profissional?**

.....
.....
.....
.....
.....

26. **Como você vê a sua relação de professor formador com os demais atores de formação (professor conteudista e professor orientador)? Quais os aspectos negativos, e os positivos? Caso não haja esta relação, como você se posiciona sobre esse aspecto?**

.....
.....
.....
.....
.....

Ir para a pergunta 41.

Cursos de Formação de Professores na Modalidade a Distância

27. **Qual o nome da Instituição que você fez o curso de formação de professores na modalidade a distância?**

.....

28. **Qual a cidade/polo que se localiza a Instituição?**

.....

29. **Qual o nome do curso?**

.....

30. **Quais aspectos deste curso(recursos educacionais, atividades, discussões) mais influenciaram a sua prática docente? Por quê?**

Descreva essa contribuição com o máximo de detalhes

.....
.....
.....
.....
.....

31. **Que conhecimentos adquiridos nesse curso de formação de professores a distância você conseguiu aplicar em sua prática profissional?**

.....
.....
.....
.....
.....

32. **O que significou a oportunidade de formação na modalidade a distância em sua vida profissional?**

.....
.....
.....
.....

33. **Você indicaria a participação em um curso de formação na modalidade a distância aos seus colegas. Por quê?**

.....
.....
.....
.....

Ir para a pergunta 22.

Cursos de capacitação/formação de professores para trabalhar na modalidade a distância

34. **Qual o nome do Programa que ofereceu o curso?**

ex: PACC

.....

35. **Qual o ano de conclusão do Curso?**

.....

36. **Quem promoveu o curso?**

Marque todas que se aplicam.

UAB

Outro:

37. **Quais aspectos deste curso (recursos educacionais, atividades, discussões) mais influenciaram a sua prática docente na modalidade a distância? Por quê?**

Descreva estas contribuições com o máximo de detalhes

.....
.....
.....
.....
.....

38. **Que conhecimentos adquiridos neste curso você conseguiu aplicar nas disciplinas dos cursos a distância em que foi ou é professor responsável?**

.....
.....
.....
.....
.....

39. **O que significou a oportunidade de capacitação/formação para trabalhar como professor na modalidade a distância?**

.....
.....
.....
.....
.....

40. **Enumere alguns conteúdos que consideras essenciais nas capacitações/formações de professores para atuarem na modalidade a distância.**

.....
.....
.....
.....
.....

Ir para a pergunta 21.

41. **Você já atuou como professor Conteudista?**

Marcar apenas uma oval.

- Sim *Ir para a pergunta 42.*
- Não *Ir para a pergunta 46.*

42. Descreva com riqueza de detalhes o seu trabalho como professor conteudista.

.....
.....
.....
.....
.....

43. Em seu entendimento, quais seriam os saberes e competências necessários para se tornar um professor conteudista?

.....
.....
.....
.....

44. Você compreende que a instituição na qual você está vinculado como professor conteudista cria suporte para sua melhoria profissional? Se sim, como se dá esse processo? Caso sua resposta seja negativa o que isso influencia no seu cotidiano profissional?

.....
.....
.....
.....

45. Como você vê a sua relação de professor conteudista com os demais atores de formação (professor formador e professor orientador)? Quais os aspectos negativos, e os positivos? Caso não haja esta relação, como você se posiciona sobre esse aspecto?

.....
.....
.....
.....

Ir para a pergunta 46.

46. Você já atuou como professor Orientador?

Marcar apenas uma oval.

- Sim *Ir para a pergunta 47.*
- Não *Ir para a pergunta 60.*

47. **Descreva com riqueza de detalhes o seu trabalho como professor orientador.**

.....
.....
.....
.....
.....

48. **Em seu entendimento, quais seriam os saberes e competências necessários para se tornar um professor orientador?**

.....
.....
.....
.....
.....

49. **Você compreende que a instituição na qual você está vinculado como professor orientador cria suporte para sua melhoria profissional? Se sim, como se dá esse processo? Caso sua resposta seja negativa o que isso influencia no seu cotidiano profissional?**

.....
.....
.....
.....
.....

50. **Como você vê a sua relação de professor orientador com os demais atores de formação (professor formador e professor conteudista)? Quais os aspectos negativos, e os positivos? Caso não haja esta relação, como você se posiciona sobre esse aspecto?**

.....
.....
.....
.....
.....

Ir para a pergunta 60.

51. **Você possui formação em nível de mestrado?**

Marcar apenas uma oval.

Sim *Ir para a pergunta 52.*

Não *Ir para a pergunta 55.*

52. Qual a modalidade da sua formação em nível de mestrado

Marcar apenas uma oval.

- Presencial
- A distância

53. Qual a instituição que você fez sua formação em nível de mestrado?

.....

54. Qual o nome do curso que você fez em nível de mestrado?

.....

55. Você possui formação em nível de doutorado?

Marcar apenas uma oval.

- Sim *Ir para a pergunta 56.*
- Não *Ir para a pergunta 16.*

56. Qual a modalidade da sua formação em nível de doutorado?

Marcar apenas uma oval.

- Presencial
- A distância

57. Qual a instituição que você fez sua formação em nível de doutorado?

.....

58. Qual o nome do curso que você fez em nível de doutorado?

.....

Ir para a pergunta 16.

59. Eu, Janete Otte, Profa do Curso Técnico de Mecânica e do Curso de Especialização em Educação Profissional com Habilitação para a Docência do IFSul, Campus Pelotas, aluna do Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da UFPel em nível de doutorado. faço parte dessa pesquisa, além de pesquisar o subtema: "Políticas Públicas de Formação Continuada para atuar na Educação a Distância/UAB no IFSul", a qual prevê a realização de algumas entrevistas com professores que atuaram ou atuam na UAB/IFSul. Enquanto pesquisadora, pergunto: Você tem disponibilidade para conceder uma entrevista presencial? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim *Pare de preencher este formulário.*
- Não *Pare de preencher este formulário.*

Untitled Page

60. **Você já atuou como tutor?**

Marcar apenas uma oval.

Sim *Ir para a pergunta 61.*

Não *Ir para a pergunta 59.*

61. *Marcar apenas uma oval.*

Tutor Presencial *Ir para a pergunta 62.*

Tutor a Distância *Ir para a pergunta 62.*

Untitled Page

62. **Descreva com riqueza de detalhes seu trabalho como tutor**

.....

.....

.....

.....

.....

63. **Em seu entendimento, quais seriam os saberes e competências necessários para atuar como tutor**

.....

.....

.....

.....

.....

64. **Você compreende que a instituição na qual você esta vinculado como tutor cria suporte para sua melhoria profissional? Se sim, como se dá esse processo? Caso a resposta seja negativa, o que isso influencia no seu cotidiano profissional?**

.....

.....

.....

.....

.....

65. **Como você vê a relação de tutor com os demais atores de formação (professor formador, professor conteudista, orientador)? Quais os aspectos negativos e os positivos? Caso não haja esta relação como você se posiciona sobre esse aspecto?**

.....

.....

.....

.....

.....

Ir para a pergunta 59.

Untitled Page

