

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ROBERTA PASQUALLI

**TRAJETÓRIAS DE SABERES: A FORMAÇÃO E A PRÁTICA DOS**  
**PROFESSORES DOS CURSOS DE LICENCIATURA A DISTÂNCIA EM**  
**CIÊNCIAS NATURAIS E MATEMÁTICA NOS INSTITUTOS**  
**FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA NO BRASIL**

Porto Alegre – RS

2013

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ROBERTA PASQUALLI

**TRAJETÓRIAS DE SABERES: A FORMAÇÃO E A PRÁTICA DOS  
PROFESSORES DOS CURSOS DE LICENCIATURA A DISTÂNCIA EM  
CIÊNCIAS NATURAIS E MATEMÁTICA NOS INSTITUTOS  
FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA NO BRASIL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Marie Jane Soares Carvalho  
Linha de Pesquisa: Educação a Distância

Porto Alegre - RS

2013

#### CIP - Catalogação na Publicação

Pasqualli, Roberta

Trajетórias de Saberes: A formação e a prática dos professores dos cursos de Licenciatura a distância em Ciências Naturais e Matemática nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no Brasil / Roberta Pasqualli. -- 2013.  
305 f.

Orientador: Marie Jane Soares Carvalho.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2013.

1. Saberes Docentes. 2. Pedagogia Universitária. 3. Educação a Distância. 4. Inovações Pedagógicas. 5. Formação de Professores. I. Carvalho, Marie Jane Soares, orient. II. Título.

**ROBERTA PASQUALLI**

**TRAJETÓRIAS DE SABERES: A FORMAÇÃO E A PRÁTICA DOS  
PROFESSORES DOS CURSOS DE LICENCIATURA A DISTÂNCIA EM  
CIÊNCIAS NATURAIS E MATEMÁTICA NOS INSTITUTOS  
FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA NO BRASIL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovada em 27 de maio de 2013.

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Marie Jane Soares Carvalho, Orientadora

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Denise Balarine Cavalheiro Leite, UFRGS

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Eliana Rela, UCS

---

Prof. Dr. Francisco Montório Sobral, IFC

---

## **EPÍGRAFE**

[...] nós, as 'gentes' da educação, ainda temos mais aprendizagens a fazer no sentido de exercitar, sem medos, a humildade intelectual que possibilita o real diálogo, fundado no respeito às diferenças que, finalmente, são o fundamento da instituição universitária. Afinal, é para aprender que uns e outros estamos no mundo e na academia (BORDAS, 2003, p. 136).

## **AGRADECIMENTOS**

Ao universo, que conspirou para que eu encontrasse  
Marie Jane na hora e no lugar certo.

## RESUMO

Este estudo buscou compreender a problemática dos saberes docentes mobilizados pelos professores dos cursos de Licenciatura das Ciências Naturais e Matemática nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – através da modalidade de EAD. A opção metodológica foi pela abordagem qualitativa, com o desenvolvimento de pesquisa de cunho fenomenológico, que não traz consigo a imposição de uma verdade teórica ou ideológica pre-estabelecida, mas trabalha com o real vivido, buscando a compreensão do que somos e do que fazemos – cada um de nós e todos em conjunto. O método de investigação estruturou-se em três etapas. A primeira, num enfoque quantitativo, identificou, entre todos os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia do Brasil, os que possuíam cursos de Licenciatura em Ciências Naturais e Matemática na Modalidade de EAD ofertados pela UAB. Após a identificação, foi realizado contato para agendamento de entrevistas com gestores, professores pesquisadores, professores formadores e tutores que atuam nos cursos em foco. Em um segundo momento, de natureza qualitativa, foram realizadas entrevistas, buscando identificar, direta e indiretamente, elementos que pudessem ajudar a elucidar as perguntas de pesquisa. A terceira etapa da pesquisa foi realizada em dois momentos: a análise ideográfica e a análise nomotética dos dados. Concluiu-se que a profissão docente não é neutra e precisa estar munida de conceitos e práticas voltadas para a formação de um sujeito capaz de interagir e transformar o mundo. Os entrevistados mostram que precisam de formação acadêmica e também do desenvolvimento de saberes inerentes à formação profissional. Os saberes docentes não estão prontos e acabados, estão em constante movimento e precisam sempre ser mobilizados, considerando-se a complexidade das situações profissionais nas quais cada professor se envolve. A partir da reflexão sobre os dados oriundos da análise ideográfica e nomotética percebeu-se que os saberes docentes oriundos da profissionalização docente são fruto de uma formação inicial e continuada consciente, ética, crítica e pautada em uma trajetória que reflita continuamente sobre o seu processo de formação, sobre o espaço de trabalho e sobre o mundo desejado para si e para os outros.

**Palavras-Chave:** Saberes Docentes; Profissionalização Docente; Inovações Pedagógicas; Formação de Professores; Pedagogia Universitária; Educação a Distância.

## ABSTRACT

This study aimed to understand the problem of teacher knowledge mobilized by teachers of Bachelor courses of Natural Sciences and Mathematics at the Federal Education, Science and Technology - through ODL mode. The methodology was qualitative approach, with the development of phenomenological research, since it does not carry with the imposition of a theoretical or ideological pre-established truth, but works with real experienced, seeking to understand what we are and what we do - each one of us and all together. The research method was structured in three stages. The first, a quantitative approach, identified among all Federal Institutes of Education, Science and Technology of Brazil, those who possessed degree courses in Natural Sciences and Mathematics in DE mode offered by UAB (Open University of Brazil). After the identification, contact was conducted for scheduling conversation with administrators, researchers teachers, trainers teachers and tutors who work on courses in focus. In a second moment, since qualitative, conversations were held in order to identify, directly and indirectly, elements that could help to elucidate the central research question. The third stage of the research was conducted in two stages of analysis: analysis ideographic and nomothetic analysis. It was concluded that the teaching profession is not neutral and must be provided with concepts and practices for the training of a subject able to interact and transform the world. The interviewees show they need academic background and also the development of knowledge inherent to vocational training. The teachers knowledge are not ready and finished, are in constant motion and always need to be mobilized, considering the complexity of professional situations in which each teacher is involved. From the reflection on the data from the ideographic and nomothetic analysis was realized that the knowledge teachers are from professionalization, the result of a conscious and continuous training, ethics, critical and guided on a path that continuously reflect on their process training on your workspace and the world that you want for yourself and others.

**Keywords:** Knowledge Teachers; Teacher Professionalization; Pedagogical Innovations; Teacher Education; University Pedagogy, Distance Education.



## SUMÁRIO

<b>LISTA DE FIGURAS .....</b>	<b>11</b>
<b>LISTA DE QUADROS .....</b>	<b>12</b>
<b>LISTA DE SIGLAS .....</b>	<b>14</b>
<b>CAPÍTULO I.....</b>	<b>16</b>
<b>CONSIDERAÇÕES INICIAIS .....</b>	<b>16</b>
1.1 A Pesquisadora .....	16
1.2 A Pesquisa .....	20
1.2.1 O Caminho Metodológico .....	27
1.2.1.1 Clarificando os Princípios da Pesquisa Fenomenológica.....	28
1.3 A Organização da Tese no Contexto dos Movimentos Metodológicos da Pesquisa.....	32
<b>CAPÍTULO II.....</b>	<b>36</b>
<b>OS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA.....</b>	<b>36</b>
2.1 Antecedentes da Criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia ..	36
2.2 Novos Tempos, Outros Desafios... ..	41
2.3 A Educação a Distância nos Institutos Federais em Estudo.....	46
2.3.1 As Certezas .....	47
2.3.2 As Indefinições .....	55
2.4. Os Currículos e sua Regulamentação.....	59
2.4.1 Situando a Discussão.....	59
2.4.2 O Currículo e a Responsabilidade dos Pares Educacionais .....	62
2.4.2.1 Os Marcos Regulatórios Gerais .....	63
2.5 A Universidade Aberta do Brasil - UAB .....	75
<b>CAPÍTULO III.....</b>	<b>85</b>

<b>TECENDO O FENÔMENO 'SABERES-DOS-PROFESSORES-DAS-CIÊNCIAS-DA-NATUREZA-E-MATEMÁTICA-DAS-LICENCIATURAS-EM-EAD-NOS-IFs' .....</b>	<b>85</b>
3.1 O Lócus .....	86
3.2 Os Sujeitos.....	87
3.3 A Análise Ideográfica no Contexto do Fenômeno 'Saberes-Dos-Professores-Das-Ciências-da-Natureza-e-Matemática-das-Licenciaturas-em-EAD-nos-IFs' .....	88
3.3.1 A Evidência das Falas .....	89
3.3.2 As Primeiras Convergências.....	199
3.3.3 A Matriz Ideográfica .....	213
3.3.4 Análise Nomotética.....	219
<b>CAPÍTULO IV .....</b>	<b>224</b>
<b>A CATEGORIA ABERTA 'SABERES DA PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE' ..</b>	<b>224</b>
4.1 Interpretando a Categoria Aberta.....	224
4.2 A O Contexto da Institucionalização da Formação Pública de Professores no Brasil	224
4.2.1 A Universidade Pública e a Formação de Professores no Brasil .....	225
4.2.1.1 A Reforma Universitária de 1968 .....	229
4.3 A Pedagogia Universitária.....	232
4.3.1 Para Iniciar a Conversa.....	232
4.3.2 A Profissionalização Docente.....	234
4.3.2.1 Cursos de Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i> .....	241
4.3.2.2 Interesse Próprio pela Profissionalização/Profissionalidade .....	243
4.3.2.3 Desejo Institucional.....	246
4.4. Saberes Docentes .....	249
4.4.1 Saberes Docentes: Um Caminho Sem Volta .....	253
4.5 As Inovações Pedagógicas .....	259
4.5.1 Ruptura com a Forma Tradicional de Ensinar e Aprender .....	262
4.5.2 Gestão Participativa .....	265
4.5.3 Reconfiguração dos Saberes .....	267
4.5.4. Reorganização da Relação Teoria/Prática .....	268
4.5.5. Perspectiva Orgânica.....	269
4.5.6. Mediação entre as Subjetividades .....	270
4.5.7. Protagonismo .....	272
<b>CAPÍTULO V .....</b>	<b>277</b>

<b>'SABERES-DOS-PROFESSORES-DAS-CIÊNCIAS-DA-NATUREZA-E-MATEMÁTICA-DAS-LICENCIATURAS-EM-EAD-NOS-IFs':</b>	<b>CAMINHANDO</b>
<b>PARA UMA SÍNTESE .....</b>	<b>277</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>283</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>299</b>
<b>APÊNDICE 01 - ENTREVISTA DIRIGIDA COM GESTORES (COORDENADORES INSTITUCIONAIS E COORDEADORES DE CURSO) DE EAD .....</b>	<b>300</b>
<b>APÊNDICE 02 - ENTREVISTA DIRIGIDA COM PROFESSORES PESQUISADORES, PROFESSORES FORMADORES E TUTORES DE EAD .....</b>	<b>301</b>
<b>APÊNDICE 03 - INFORMAÇÕES SOBRE OS SUJEITOS DA PESQUISA .....</b>	<b>302</b>
<b>APÊNDICE 04 - MAPA CONCEITUAL.....</b>	<b>305</b>

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1:</b> Linha do Tempo Acerca da Institucionalização da Educação Profissional no Brasil .....	38
<b>Figura 2:</b> Distribuição Geográfica dos Câmpus da Rede Federal de Educação Profissional ...	43
<b>Figura 3:</b> Síntese do Funcionamento da UAB.....	78

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1:</b> Dimensões da Autonomia .....	52
<b>Quadro 2:</b> Resumo das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Licenciatura em Matemática, Física, Química e Ciências Biológicas.....	71
<b>Quadro 3:</b> Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia Credenciados para EAD que Possuíam Relação com a Universidade Aberta do Brasil em março de 2012 .....	79
<b>Quadro 4:</b> Polos dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia credenciados para EAD que Possuíam Relação com a Universidade Aberta do Brasil em Março de 2012.	80
<b>Quadro 5:</b> Cursos de Licenciatura Oferecidos nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia Credenciados para EAD que Possuíam Relação com a Universidade Aberta do Brasil em Março de 2012. ....	82
<b>Quadro 6:</b> Cursos de Licenciatura em Ciências Naturais e Matemática Oferecidos nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia Credenciados para EAD que Possuíam Relação com a Universidade Aberta do Brasil em março de 2012. ....	86
<b>Quadro 7:</b> Episódio Ideográfico 01 - Conversas Sobre o que é Importante para Ser Professor e o que Fez Falta na Formação Acadêmica.....	91
<b>Quadro 8:</b> Episódio Ideográfico 02 - Conversa sobre os Saberes Fundamentais para os Professores que Atuam nos Cursos de Formação de Professores na Modalidade de Educação a Distância.....	119
<b>Quadro 9:</b> Episódio Ideográfico 03 - Conversa sobre as Tensões entre os Cursos Presenciais e na Modalidade de EAD .....	141
<b>Quadro 10:</b> Episódio Ideográfico 04 - Conversando Sobre o Currículo dos Cursos .....	152
<b>Quadro 11:</b> Episódio Ideográfico 05: Conversando Sobre o Projeto Político de Curso .....	167
<b>Quadro 12:</b> Episódio Ideográfico 06: Conversa Sobre Práticas Inovadoras na EAD .....	177
<b>Quadro 13:</b> Episódio Ideográfico 07 - Outros Elementos Apresentados nas Conversas ....	189
<b>Quadro 14:</b> Matriz Ideográfica do Fenômeno 'Saberes-Dos-Professores-das-Ciências-da-Natureza-e-Matemática-das-Licenciaturas-em-EAD-nos-IFs' .....	214

<b>Quadro 15:</b> Análise Nomotética: Convergência 01 - Saberes Didático-Pedagógicos.....	220
<b>Quadro 16:</b> Convergência 02 - Saberes Curriculares .....	221
<b>Quadro 17:</b> Convergência para a Grande Categoria Aberta - Saberes da Profissionalização Docente .....	222
<b>Quadro 18:</b> Os Saberes dos Professores .....	257

## **LISTA DE SIGLAS**

ACAFE – Associação Catarinense das Fundações Educacionais  
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
CEFETs – Centros Federais de Educação Tecnológica  
CNE/CES – Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior  
CNE/CP – Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno  
CONAES – Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior  
EAD – Educação a Distância  
EAFs – Escolas Agrotécnicas Federais  
FORGRAD – Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras  
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica  
IDH – Índice de Desenvolvimento Humano  
IES – Instituição de Ensino Superior  
IFs – Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia  
IFC – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense  
IF-SC – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina  
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação  
MEC – Ministério da Educação  
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais  
PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional  
PNG – Plano de Pós-Graduação  
PPC – Projeto Pedagógico de Curso  
PPI – Projeto Pedagógico Institucional  
PROEP – Programa de Expansão da Educação Profissional  
SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica  
SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

TICs – Tecnologias da Informação e da Comunicação

UAB – Universidade Aberta do Brasil

UCS – Universidade de Caxias do Sul

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UNOCHAPECÓ – Universidade Comunitária da Região de Chapecó

UNOESC – Universidade do Oeste de Santa Catarina

URGS – Universidade do Rio Grande do Sul

UTFPR – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

UFPel – Universidade Federal de Pelotas

UnB – Universidade de Brasília

UBA – Universidade de Buenos Aires



# CAPÍTULO I

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

### 1.1 A Pesquisadora

Os caminhos que percorri me trouxeram até o Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS – e, ao leitor, é importante conhecer como me construí e reconstruí ao longo desse percurso. Por isso, antes de apresentar a abordagem de pesquisa desta Tese de Doutorado, descrevo minha caminhada pessoal, acadêmica e profissional.

Nasci no município de Xaxim, uma cidade de aproximadamente 20 mil habitantes, ao oeste do Estado de Santa Catarina, e sempre fui estimulada pela minha mãe a estudar. Para ela (apesar de seu pouco tempo de estudo - até a 4ª série dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental), à escola era, e ainda é, creditada a esperança de um futuro melhor para os filhos.

Iniciei meus estudos em uma escola pública e lá permaneci até 1994, quando terminei o curso de Ensino Médio que me ‘habilitou’ para o exercício da profissão do Magistério para a Educação Infantil e para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Para o contexto da época, era uma ótima oportunidade para logo acessar o mercado de trabalho. A expectativa se confirmou, uma vez que, mesmo antes do final do curso de Magistério, já atuava como professora substituta em escolas públicas do município onde nasci.

Após o término do Ensino Médio, parti para a tão sonhada universidade. No segundo semestre de 1995, iniciei o curso de Graduação em Ciência da Computação na Universidade do Oeste de Santa Catarina – UNOESC – Câmpus<sup>1</sup> Chapecó. Nessa época, dividia meu tempo

---

<sup>1</sup> Mesmo a forma câmpus não estar presente no VOLP, Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa, faz-se o uso da grafia atendendo a nota lexicológica da Presidência da República, disponível <http://centraldemidia.mec.gov.br/play.php?vid=981> para os documentos oficiais, como nos casos aqui analisados.

entre a universidade (com livros de Cálculo e Programação) e a preparação e execução de minhas aulas. Estudava pela manhã, à tarde trabalhava em uma escola privada, dando os primeiros passos para a implementação da informática como ferramenta para o apoio ao processo de ensino-aprendizagem. À noite, em uma escola estadual, ministrava componentes curriculares de Matemática e Física para o Ensino Médio.

Apesar da minha formação inicial ter sido para o exercício do Magistério, foi apenas durante o curso de Graduação que me descobri professora. Também foi nessa fase que surgiram as primeiras inquietações pessoais, comuns no início da vida adulta, e profissionais, dando início a um olhar crítico sobre a docência que me acompanharia sempre. Em 1999, ao terminar o curso de Graduação, ainda atuava como professora e, apesar da crescente demanda por profissionais da área da informática, meu objetivo continuava sendo a docência.

Em 1999, realizei a seleção para o Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em nível de Mestrado em Ciência da Computação da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, e então, o imaginário de que somente estudantes das universidades públicas seriam selecionados para cursos de Mestrado foi por ‘água abaixo’. Sim, eu podia! Seguindo a mesma direção de pesquisa iniciada durante o curso de Graduação, no Mestrado abracei com mais força meu objeto de pesquisa: a Informática na Educação. Nessa época, fui orientada pelo professor Doutor Raul Sidnei Wazlawick, que durante dois anos me conduziu pelo caminho da pesquisa com atenção e dedicação.

Foi nessa época que minhas inquietações, novamente, afloraram, trazidas por mudanças na carreira profissional. Em 2000, fui convidada para atuar como professora na mesma universidade que me formou – a Universidade do Oeste de Santa Catarina – UNOESC, Câmpus de Chapecó, hoje Universidade Comunitária da Região Chapecó – UNOCHAPECÓ. Nessa instituição, como professora convidada, até hoje discuto temáticas como a utilização das tecnologias educacionais na docência e a questão da formação de professores através da modalidade de Educação a Distância.

Munida do desejo de compreender melhor os processos de ensino-aprendizagem, no período de 2002 até 2006, frequentei três cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu*. O primeiro em Informática, pela Universidade Federal de Santa Catarina; o segundo em Teorias e Metodologias da Educação, na UNOCHAPECÓ; e o terceiro em Docência na Educação Superior, na mesma instituição. Esse último faz parte de uma proposta da universidade para a formação de articuladores pedagógicos para os seus cursos de Graduação. As pesquisas por

mim desenvolvidas nesses cursos sempre tiveram o olhar sobre a área de formação de professores para atuar na modalidade de Educação a Distância – EAD<sup>2</sup>.

No final de 2005, em função da minha atuação como professora e do desejo de ter contato mais intenso com a pesquisa, senti a necessidade de ingressar no curso de Doutorado. Assim, no segundo semestre de 2006 cursei, como estudante especial, os componentes curriculares de Computação Afetiva, com a professora Doutora Magda Bercht e Ambientes Virtuais de Aprendizagem na Perspectiva Investigação-Ação, com o professor Doutor Felipe Martins Muller, no programa de Pós-Graduação em Informática na Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS.

No segundo semestre de 2006, participei como estudante especial do componente curricular Qualidade na Educação a Distância, ministrado no Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, pelo professor Doutor Wolfram Laaser, Diretor Acadêmico da *FernUniversität in Hagen*, na Alemanha, referência mundial em produção de material didático para EAD.

Durante esse tempo de maturação e preparação para ingressar no curso de Doutorado, procurei dialogar com vários professores e avancei nos estudos acerca do meu objeto de investigação.

Atualmente, após mais de 15 anos o término do curso de Magistério, muitas discussões e leituras foram realizadas referentes ao uso das tecnologias na educação e, especialmente, nesses últimos seis anos, sobre a formação de professores no universo da EAD. Participei de eventos, orientei vários trabalhos de pesquisa em cursos de Graduação e de Pós-Graduação, incluindo projetos financiados por órgãos de fomento à pesquisa do meu estado. Integrei, de 2002 a 2010, a Câmara de Educação a Distância da Associação Catarinense das Fundações Educacionais – ACAFE, que é um espaço de discussões sobre as possibilidades técnico-pedagógicas de implantação da EAD no estado de Santa Catarina.

De 2008 a 2010, já como coordenadora da UNOCHAPECÓVirtual, departamento responsável por potencializar o desenvolvimento da EAD na UNOCHAPECÓ, um novo desafio me foi apresentado: inserir nas matrizes curriculares de seus cursos de formação de professores<sup>3</sup> o percentual de 20% na modalidade de EAD. A experiência se mostrou riquíssima, pois o contato direto com o planejamento, a gestão e a execução da modalidade de

---

<sup>2</sup> Utilizarei a expressão EAD ao me referir à Educação a Distância daqui em diante.

<sup>3</sup> Cursos de Licenciatura em Artes, Ciências Agrícolas, Matemática, Física, Letras, Pedagogia, História, Geografia e Filosofia.

EAD em uma instituição de ensino nos remete para uma compreensão global do objeto hora trabalhado. É muito difícil que tenhamos esse nível de compreensão quando atuamos somente como professores.

Particpei efetivamente da elaboração do projeto e acompanhei todo o processo de credenciamento da UNOCHAPECÓ para atuar na modalidade de EAD. Também participei do projeto de elaboração para concorrer ao edital do programa Pro-Licenciatura, no qual a instituição teve três projetos aprovados: os cursos de Licenciaturas em Geografia, Artes e Letras.

Mas a vida muda...

No final de 2009, fui aprovada em um concurso público para atuar como professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal Catarinense – IFC Câmpus Videira<sup>4</sup>, na área de Informática. Assumi minha função no início de 2010, deixando para trás uma caminhada da qual muito me orgulho. Devo à UNOCHAPECÓ muitos dos meus encontros: com a formação profissional e para a docência, com a pesquisa acadêmica desde a iniciação científica até as orientações de Graduação e Pós-Graduação, com a extensão e suas múltiplas oportunidades de aperfeiçoamento profissional e acadêmico e, principalmente, com a compreensão de que a universidade se faz da articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão.

Logo na minha chegada ao IFC, fui convidada a assumir a função de Diretora do Departamento de Desenvolvimento Educacional do Câmpus, uma responsabilidade imensa já que este Instituto, ao contrário de vários outros que tiveram sua origem nos antigos Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFETs, nasceu da união de Escolas Agrotécnicas Federais – EAFs com muita experiência em Ensino Médio e Técnico (especialmente na área agrícola), mas com pouca ou nenhuma experiência no campo da Educação Superior e, a partir de então, com a responsabilidade de fazê-la, inclusive na modalidade de EAD.

Porém, como a vida continua mudando, em fevereiro de 2012, fui redistribuída<sup>5</sup> para o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina – IF-SC – Câmpus Chapecó. Quando olho para o passado, vejo que a planta que deixei germinando na UNOCHAPECÓ já produz seus primeiros frutos e logo pretendo ver a semente plantada,

---

<sup>4</sup> Utilizarei a expressão IFC ao me referir ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense - Câmpus Videira, daqui em diante.

<sup>5</sup> Processo de transferência de um servidor público para outro órgão do governo por interesse da administração pública.

germinando no IFC. No IF-SC – Câmpus Chapecó já preparo a terra para, logo, a semente ser plantada.

Agora, de volta à sala de aula, várias inquietações ressurgem, sejam elas oriundas da pesquisa ou da própria intervenção prática. Questões como formação do professor reflexivo, atividades pedagógicas inovadoras, variantes que constituem o trabalho pedagógico, problemas, desafios e contradições, metodologia de ensino contextualizada, interativa e dialógica, dualidade entre teoria e prática, diretrizes curriculares dos cursos de Graduação, princípios orientadores da docência, fundamentos teórico-metodológicos do planejamento da ação pedagógica, relação entre ensino, pesquisa e extensão na produção do conhecimento, entre outras ainda se apresentam como desafios a vencer.

Esses questionamentos que me constituem como pessoa e como profissional também caracterizam as reflexões que pretendo ajudar a tecer e as discussões das quais me atrevo a participar e me envolver. São projetos que devem continuar nos próximos anos da minha vida...

## 1.2 A Pesquisa

Esta Tese busca compreender a problemática dos saberes docentes mobilizados pelos professores dos cursos de Licenciatura das Ciências Naturais e Matemática nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFs<sup>6</sup> através da modalidade de EAD e como suas trajetórias (as trajetórias dos saberes) norteiam os alcances e os limites que tencionam o trabalho docente dos professores dos IFs.

Nessa direção, discutir os saberes docentes necessários aos professores dos cursos de Licenciatura a distância dos IFs através das relações entre suas trajetórias formativas e práticas significa reafirmar a necessidade da retomada da tradição cultural<sup>7</sup>, marcada pelas ações inovadoras de ensinagens<sup>8</sup> docentes em contraposição aos modelos clássicos de formação de professores. Significa que no espaço de contradições que é o espaço universitário

---

<sup>6</sup> De agora em diante, utilizarei a expressão IFs para designar os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

<sup>7</sup> A expressão tradição cultural aqui diz respeito à construção cíclica de cultura no passar dos anos.

<sup>8</sup> Termo cunhado por Anastasiou (1998) para significar uma situação de ensino da qual necessariamente decorra a aprendizagem, sendo a parceria entre professor e alunos condição fundamental para o enfrentamento do conhecimento, necessário à formação do aluno durante o cursar da graduação. (ANASTASIOU, 1998; ANASTASIOU; ALVES, 2003).

“[...] o que um professor sabe depende também daquilo que ele não sabe, daquilo que se supõe que ele não saiba, daquilo que os outros sabem em seu lugar e em seu nome, dos saberes que os outros lhe opõem ou lhe atribuem.” (TARDIF, 2002, p. 13).

Tratar dos saberes docentes indissociando-os de outros fatores<sup>9</sup> que os legitimam é também reafirmar a pré-disposição à discussão sobre as diferentes orientações teóricas acerca da temática. Significa travar batalhas para que as tramas tecidas durante o processo de formação dos professores junto aos processos vividos e compartilhados com os seus pares possam entrelaçar-se a currículos<sup>10</sup> que norteiem os caminhos formativos dos estudantes. Dessa forma, possibilitando formação para além de um “processo epistemológico inocente em que acadêmicos, cientistas e educadores desinteressados e imparciais determinam, por dedução lógica e filosófica, aquilo que convém ensinar”, como afirma Goodson (2008, p. 8), para a ideia de uma formação como processo social, ilógico, composto tanto de fatores lógicos, epistemológicos, intelectuais, quanto de determinantes sociais menos nobres e menos formais.

Nessa direção, considerando o processo de ensino-aprendizagem como um processo social, Tardif (2002, p. 10) defende a condição social dos saberes docentes:

Esse saber é social porque é compartilhado por todo um grupo de agentes – os professores – que possuem uma formação comum (embora mais ou menos variável conforme os níveis, ciclos e graus de ensino), trabalham numa mesma organização e estão sujeitos, por causa da estrutura coletiva de seu trabalho cotidiano, a condicionamentos e recursos comparáveis, entre os quais programas, matérias a serem ensinadas, regras do estabelecimento, etc.

O tema **TRAJETÓRIAS DE SABERES: A FORMAÇÃO E A PRÁTICA DOS PROFESSORES DOS CURSOS DE LICENCIATURA A DISTÂNCIA EM CIÊNCIAS NATURAIS E MATEMÁTICA NOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA NO BRASIL**, apesar de vir sendo construído desde a minha inserção como professora da Educação Superior, pareceu-me durante um bom tempo incompleto. Assim, durante o período necessário para a sua maturação, novas leituras foram feitas, trocas de ideias com grupos de pesquisadores da área, experiências profissionais e

---

<sup>9</sup> [...] Universidade, administração escolar, sindicato, associações profissionais, grupos científicos, instância de atestação e de aprovação das competências, Ministério da Educação, etc. (TARDIF, 2002, p. 12).

<sup>10</sup> Forquin (2000, p. 48) salienta que o currículo é: [...] o conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos (saberes, competências, representações, tendências, valores) transmitidos (de modo explícito ou implícito) nas práticas pedagógicas e nas situações de escolarização, isto é, tudo aquilo que poderíamos chamar de dimensão cognitiva e cultural da educação escolar.

muita discussão com minha orientadora trouxeram elementos para compreender o objeto de pesquisa com mais clareza.

Foi então que entendi que o empenho em analisar uma experiência como a que proponho nesta Tese pode representar, para além de uma contribuição à comunidade acadêmica, uma possibilidade de reflexão visando a qualificação da formação dos estudantes nas Licenciaturas dos IFs de todo o país, através da modalidade de EAD.

O cenário escolhido para a realização da pesquisa tem muito a ver com o preenchimento da incompletude que, até algum tempo atrás, parecia não ter fim. Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFs são relativamente novos, já que foram criados pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Eles têm, de acordo com Pacheco (2010a), um modelo institucional absolutamente inovador em termos de proposta político-pedagógica para o Brasil.

De acordo com o Art. 8º da Lei que os criou, os IFs devem oferecer cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, preferencialmente integrados ao Ensino Médio; cursos de **Licenciatura**, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas à formação de professores para a Educação Básica, sobretudo nas áreas de **Ciências e Matemática**; Graduações Tecnológicas, podendo ainda ofertar cursos de Especialização *Lato e Stricto Sensu*, tendo em vista a Educação Profissional.

Ainda no mesmo artigo da Lei de criação dos IFs pode-se observar o destaque ao percentual de vagas que deve ser oferecido para os cursos de Licenciaturas, 20% (vinte por cento). E é daí que surgem novas inquietações para a pesquisa desta Tese. Formar professores de forma diferenciada da corporificada pela Universidade clássica é uma das bandeiras dos referenciais norteadores e dos discursos políticos apresentados pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação – SETEC/MEC, em todos os documentos oficiais e eventos que tratam da formação de professores pelos IFs.

Para Eliezer Pacheco, ex-secretário de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação – MEC, no texto ‘Os Institutos Federais: uma Revolução na Educação Profissional e Tecnológica’,

[...] a proposta dos Institutos Federais é agregar à formação acadêmica a preparação para o trabalho (compreendendo-o em seu sentido histórico, mas sem deixar de firmar o seu sentido ontológico) e discutir os princípios das tecnologias e a ele concernentes dão luz a elementos essenciais para a definição de um propósito específico para a estrutura curricular da educação profissional e tecnológica. O que propõe é uma formação contextualizada, banhada de conhecimento, princípios e valores que potencializam a ação humana na busca de caminhos de vida mais

dignos. [...] derrubar as barreiras entre o ensino técnico e o científico articulando trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana, é um dos objetivos basilares dos Institutos. (PACHECO, 2010b, p. 13-14).

O autor continua afirmando que, nos IFs:

A orientação pedagógica deve recusar o conhecimento exclusivamente enciclopédico, assentando-se no pensamento analítico, buscando uma formação profissional mais abrangente e flexível, com menos ênfase na formação para ofícios e mais na compreensão do mundo do trabalho e em uma participação qualitativamente superior neste. Um profissionalizar-se mais amplo, que abra infinitas possibilidades de reinventar-se no mundo e para o mundo, princípios estes válidos inclusive para as engenharias e licenciaturas. (PACHECO, 2010b, p. 14).

Tendo como balizadores os dizeres de Pacheco sobre a formação que os IFs devem promover e com o propósito de abandonar o hábito de reproduzir os modelos de formação de professores historicamente construídos e legitimados pela Universidade clássica, estão postas aqui mais algumas inquietações para o desenvolvimento desta Tese. Ousamos apontar para a necessidade de aproximar a formação de professores das reais demandas apresentadas no mundo do trabalho e da cidadania, das características próprias de cada região do país, sem esquecer o contexto global, e das trilhas epistemológicas inerentes à formação de cada estudante. Entretanto, questiona-se: como é (ou está sendo) o processo de formação dos professores que atuam nesses cursos e, conseqüentemente, como está acontecendo a transposição didática desejada ao perfil dos egressos desses cursos? Quais os saberes docentes que estão sendo mobilizados para que esta revolução silenciosa aconteça? Estão ocorrendo realmente rupturas com os modos clássicos de formação de professores? E como fica este processo de formação, que quer ser diferenciado e que também necessita ser ofertado a distância?

Articular as experiências e conhecimentos prévios dos estudantes, utilizando-os como insumos para a elaboração de propostas pedagógicas que propiciem a formação do homem e do profissional é apenas um dos desafios para os quais os IFs foram criados. Dessa forma, democratiza-se o acesso ao conhecimento científico, assegurando sua aplicabilidade no mundo do trabalho. Entretanto, essa transformação não é possível sem que haja uma ruptura com o modo tradicional de se fazer educação.

Cunha (1998), com olhar voltado às pesquisas de Boaventura de Souza Santos (1986), apresenta a ideia de que é necessário romper com o paradigma existente, e que esse rompimento gera a inquietude em energia emancipatória.



Entendemos que a inovação requer uma ruptura necessária que permita reconfigurar o conhecimento para além das regularidades propostas pela modernidade. Ela pressupõe, pois, uma ruptura paradigmática e não apenas a inclusão de novidades, inclusive as tecnológicas. Nesse sentido envolve uma mudança na forma de entender o conhecimento. (CUNHA, 1998, p. 12).

Nessa direção, inovar é incorporar, além de novas tecnologias, novos conhecimentos e novas relações entre esses conhecimentos, novos olhares para um objeto que precisa cada vez mais de uma roupagem adequada ao contexto em que está inserido. E é buscando a inovação necessária ao mundo contemporâneo que a proposta dos IFs se apresenta. Considera-se que as instituições de ensino precisam estar cada vez mais próximas da comunidade acadêmica e da sociedade civil, presentes na vida do maior número possível de pessoas, transformando-se no espaço de referência para a formação de sujeitos críticos, que produzem conhecimento e não apenas o reproduzem.

Para Thompson (1968, p. 9),

Toda educação digna deste nome envolve uma relação de mutualidade, uma dialética; nenhum educador de mérito considera os seus alunos como se fossem uma espécie de recipientes inertes de educação, e nenhuma classe provavelmente irá permanecer com ele no curso, se ele, equivocado, achar que a classe deverá ser passiva. O que é diferente para o estudante adulto é o que ele traz para o relacionamento. Tal experiência modifica ora de forma sutil, ora de modo mais radical, todo o processo educativo: influencia os métodos de ensino, a seleção e o amadurecimento dos educadores e o roteiro de aprendizagens, podendo até expor aspectos falhos ou lacunas nas disciplinas de novas áreas de estudo. (THOMPSON, 1968, p. 9).

É no desejo de formar sujeitos criativos e desafiadores, capazes de utilizar suas energias de forma emancipatória e que apontem os elementos para um novo mundo possível que os cursos de Licenciatura dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia se apresentam. Eles se estabelecem na afirmação de que os projetos pedagógicos existentes para dar conta dessa formação devem estar articulados com o conjunto de organismos governamentais ou da sociedade civil organizada, estabelecendo uma relação dialética em transformação escolar com o objetivo de construir diferentes propostas (PACHECO, 2010b). No capítulo II, na sessão 2.1 e 2.2, trataremos da implantação dos IFs e de seu contexto atual.

Embora imersos nos mesmos dilemas das Universidades clássicas, acrescidos das novas exigências a eles impostos, os IFs também têm oferecido cursos de Licenciatura na modalidade de EAD. A EAD, por sua vez, vive mergulhada em desafios: um deles é o de construir uma identidade própria, desvinculada da reprodução de métodos da educação presencial. Para isso, precisa elaborar modelos próprios capazes de qualificá-la e consolidá-la

como modalidade educacional séria, a fim de contribuir com a formação os sujeitos críticos e capazes de lidar com o mundo e com as circunstâncias do mundo.

É importante salientar que a discussão acerca da formação de professores por meio da modalidade de EAD vem, nos últimos anos, sendo atentamente assumida e/ou forjada pelas políticas públicas e pelas necessidades e contradições que cercam a Universidade e, especialmente os IFs. Por isso, a importância de compreender a problemática dos saberes docentes mobilizados pelos professores em cursos de Licenciatura a distância das áreas de Ciências Naturais e Matemática dos IFs, ou seja, as práticas educativas existentes e possíveis de serem alteradas<sup>11</sup>.

Sabe-se que a EAD pode ser considerada como uma possibilidade real de ampliação da democratização do acesso ao conhecimento científico sistematizado. Por possuir características próprias, ela se apresenta como um processo de inovação da educação formal, já que impõe a necessidade de novas aprendizagens (e ensinagens) por parte de quem planeja, desenvolve e avalia. Implica, inclusive, na necessidade de que seja construída uma nova maneira (e novos saberes) de compreender o processo de ensino-aprendizagem.

São também sinalizadores da necessidade de investigar essa temática a rápida e intensa expansão da educação superior brasileira (gerada pela interiorização do ensino superior público, ofertado também na modalidade de EAD), que nos leva a fazer reflexões acerca dos requisitos necessários para a formação de um bom profissional. Ele deve ser preparado para o que o mercado de trabalho exige, além de saber ler criticamente os movimentos desse mercado e do mundo como um todo. Discussões mais aprofundadas sobre a EAD estão apresentadas no capítulo II, nas sessões 2.3, 2.4 e 2.5 desta Tese.

Cabe aqui, também, a preocupação com a educação superior, especialmente no que tange à qualidade de seus resultados, averiguadas por processos avaliativos externos, inerentes ao caráter neoliberal das políticas governamentais. Esses processos também estão refletidos na Lei nº 9394, de dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB<sup>12</sup> –, prescritos pela competitividade, em detrimento da solidariedade, banalizando e tornando-a mercadoria.

---

<sup>11</sup> Para uma melhor compreensão do que significa uma visão de alteridade, Cortella (2000, p. 50) se apoia em Laplantine (1988, p. 21) e descreve o seguinte: “A experiência da alteridade [...] leva-nos a ver aquilo que nem teríamos conseguido imaginar, dada a nossa dificuldade em fixar nossa atenção no que nos é habitual, familiar, cotidiano, e que consideramos ‘evidente’. Aos poucos, notamos que o menor de nossos comportamentos (gestos, mímicas, posturas, reações afetivas) não tem realmente nada de ‘natural’”.

<sup>12</sup> A partir deste momento, sempre que me referir a Lei de Diretrizes e Bases da Educação utilizarei com referência a expressão LDB.

É nesse contexto que elaboro a presente Tese, concebendo-a como uma reflexão, uma revisão, um processo de investigação articulado à realidade atual. Parto do pressuposto de que a produção científica deve se caracterizar como um espaço que busca qualificar a ação docente da educação superior, especialmente na modalidade de EAD, situando-a como possibilidade de superação do fazer tradicional, presente na maioria das aulas universitárias (e na própria EAD), criando, de fato, rupturas com o fazer existente.

Analisando previamente o papel docente, considero como infrutífera a mera transmissão de conhecimentos e experiências, sem que haja a preocupação com a aprendizagem do estudante, pois existem outros elementos que, de forma velada ou não, implicam na formação dos sujeitos. Em uma breve incursão pelo assunto Macedo (2007) aponta para um desses elementos que, particularmente interessa-nos:

Se levarmos em conta o contexto do currículo e a importância que o currículo assume no mundo, em termos de concepção e da construção contemporânea das formações, o seu empoderamento político pedagógico, assim como a complexidade que emerge dessas configurações, a explicação reflexiva do campo curricular e da noção de currículo no sentido de distinguir histórica e epistemologicamente as perspectivas e as práticas, se torna uma responsabilidade formativa social e pedagógica incontestável. (MACEDO, 2007, p. 27).

Macedo nos remete a reflexões acerca da importância do currículo. Escrito ou ativo<sup>13</sup>, é ele que norteia toda a caminhada e, porque não, o percurso dos estudantes.

Daí a importância de que o professor reflita sobre sua prática enquanto formador. Ensino centrado no estudante, valorização de seu cotidiano, aprender a aprender, saber cultural próprio do estudante, respeito à cultura do indivíduo são falas muito presentes no plano dos discursos. Como afirma Rossler (2004), induzem o professor a crer que está oferecendo aos estudantes propostas inovadoras, sem se dar conta de que de fato pode estar apresentando uma “educação restrita às necessidades locais, com ênfase no cotidiano vivido e, o que é mais sério, uma educação adaptativa, pragmática à realidade cultural imediata e alienada dos alunos” (ROSSLER, 2004, p. 83).

Nessa direção, temos como problema da pesquisa: **Que saberes docentes são mobilizados pelos professores dos cursos de Licenciatura das Ciências Naturais e Matemática nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia através da modalidade de EAD?**

---

<sup>13</sup> Expressões utilizadas por Goodson (2008) para diferenciar o currículo enquanto prescrição, descritos nos papéis que ficam nas prateleiras e o currículo efetivamente posto em prática. Tal dicotomia é muito criticada pelo autor.

A pergunta nos remete aos conceitos principais desta Tese e, do ponto de vista da sistematização, pode ser desdobrado em outras questões de estudo:

- Quais são os mapas ilustrativos<sup>14</sup> que determinaram a implantação dos cursos de Licenciatura na modalidade de EAD? Quais os modelos adotados para a formação dos professores que atuam nestes cursos? Que desenhos curriculares os cursos apresentam?
- Que saberes docentes são mobilizados pelos professores? Quais são as possibilidades sinalizadas por estes saberes? Quais são tensionamentos apontados?

O objetivo geral da pesquisa é: **Identificar quais saberes docentes são mobilizados pelos professores dos cursos de Licenciatura em Ciências Naturais e Matemática na modalidade de EAD nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.**

Esta proposição desdobra-se nos seguintes objetivos específicos:

- Analisar os mapas ilustrativos que determinaram a implantação dos cursos de Licenciatura na modalidade de EAD;
- Analisar o modelo adotado para a formação de professores dos cursos de Licenciatura na modalidade de EAD;
- Identificar os desenhos curriculares dos cursos investigados;
- Distinguir as possibilidades e os tensionamentos do trabalho docente diante dos saberes mobilizados.

### 1.2.1 O Caminho Metodológico

Tendo como foco a interrogação **Que saberes docentes são mobilizados pelos professores dos cursos de Licenciatura das Ciências Naturais e Matemática nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia através da modalidade de EAD?** a investigação se encaminhou pela busca do sentido dos saberes pedagógicos mobilizados pelos sujeitos onde o trabalho se efetiva, ou seja, nos cursos de Licenciatura em Ciências Naturais e Matemática na modalidade de EAD nos IFs e pela compreensão da pluralidade apresentada pelos sistemas de ensino na modalidade de EAD. O lócus específico de pesquisa está apresentado no Capítulo III, na sessão 3.1.

---

<sup>14</sup> O entendimento de mapa ilustrativo neste ponto diz respeito ao que Goodson (2008, p.75), apoiado em Williamson (1974) apresenta como sendo o 'porquê', o 'como' e o 'quando' do fenômeno analisado.

No Capítulo III, sessão 3.2 e no Apêndice 03 são apresentados os sujeitos desta investigação<sup>15</sup>. A compreensão dos significados das questões envolvidas nesta pesquisa para os sujeitos envolvidos com o processo de ensino-aprendizagem busca trazer elementos reais e concretos para que se possa analisar em profundidade os impactos dos saberes mobilizados pelos docentes na formação dos futuros professores.

Nesse sentido, procurando encontrar possibilidades que abarcassem a pesquisa realizada optou-se pelos procedimentos de pesquisa qualitativa, uma vez que ela está relacionada “à capacidade de possibilitar a compreensão do significado e a descrição densa dos fenômenos estudados em seu contexto e não a sua expressividade numérica.” (GOLDENBERG, 1997, p.50).

A opção foi pela abordagem qualitativa com o desenvolvimento de pesquisa fenomenológica, haja vista que ela

[...] não traz consigo a imposição de uma verdade teórica ou ideológica preestabelecida, mas trabalha com o real vivido, buscando a compreensão disso que somos e que fazemos - cada um de nós e todos em conjunto. Buscando o sentido e o significado mundanos das teorias e das ideologias e das expressões culturais e históricas. (BICUDO, 1999, p.13)

A partir dessas escolhas metodológicas, a investigação, cujos caminhos foram se delineando, indicou como foco:

- A compreensão dos mapas ilustrativos que determinaram a implantação dos cursos de Licenciatura na modalidade de EAD;
- A compreensão do modelo adotado para a formação de professores dos cursos de Licenciatura na modalidade de EAD;
- A compreensão dos desenhos curriculares dos cursos investigados;
- A compreensão das possibilidades e os tensionamentos do trabalho docente diante dos saberes mobilizados.

### **1.2.1.1 Clarificando os Princípios da Pesquisa Fenomenológica**

---

<sup>15</sup> 12 gestores de EAD, 16 professores pesquisadores, 26 professores formadores e 31 tutores.

A pesquisa fenomenológica tem como objetivo ir diretamente à experiência vivida, aquela experiência que causa desconforto, estranhamento, inquietação, perplexidade e que não se torna clara, por não ter sido tomada como objeto de investigação por quem se sentiu afetado por ele.

Para Mocosky (2010, p. 25):

Essa modalidade assume a busca da compreensão de algo que não traz consigo conceitos prévios, dados por explicações teóricas sobre o que está no foco da pesquisa, nem procedimentos metodológicos que indiquem de antemão o que é para ser visto no decorrer da investigação ou que antecipe afirmação de hipóteses, comprovação de fatos ou, ainda, que eleja uma tese a ser defendida.

Nessa direção, a fenomenologia busca o abandono de conceitos prévios que muitas vezes dificultam ou até mesmo impossibilitam que se veja o anunciado já que se está focado em aspectos pré-julgados necessários. Claro que isso não significa que o pesquisador desconheça o assunto, já que o estranhamento diante da experiência vivida requer dele a imersão no mundo da pesquisa por ele mobilizada. Mas é importante destacar que o conhecimento do pesquisador é seu suporte para que as suas dúvidas nasçam mas ele precisa deixá-las em suspensão até que os olhos lhe sejam abertos e então possa observar o que a pesquisa irá lhe mostrar. Suspender não significa abandonar mas, sim, “permanecer alerta de modo a precaver-se de postular sobre a experiência, afastando-se do movimento de compreendê-la.” (MOCROSKY, 2010, p. 26).

Na fenomenologia, a investigação se dá sobre o fenômeno não apenas como ele se mostra, não apenas para o que é evidentemente claro, ao que nos salta aos olhos. É por isso que Heidegger afirma que:

Justo o que não se mostra diretamente e na maioria das vezes e sim se mantém velado frente ao que se mostra diretamente e na maioria das vezes, mas, ao mesmo tempo, pertence essencialmente ao que se mostra diretamente e na maioria das vezes a ponto de constituir o seu sentido e fundamento. (HEIDEGGER, 1999, p. 66).

Bicudo (1994, p. 18) corrobora com Heidegger, quando sustenta:

O mostrar-se ou o expor-se à luz, sem obscuridade, não ocorre em um primeiro olhar o fenômeno, mas paulatinamente, dá-se na busca atenta e rigorosa do sujeito que interroga e que procura ver além da aparência, insistindo na procura do característico, básico, essencial do fenômeno (aquilo que se mostra para o sujeito). (BICUDO, 1994, p. 18).

Sendo assim, o fenômeno se mostra mas também se preserva. Dependendo das circunstâncias, ele se mantém oculto e nosso olho não o percebe. Seus ângulos, muitas vezes velados, escondem o que precisa de mais luminosidade para se destacar.

Mocrosky (2010) destaca a necessidade, por parte de quem interroga, de que a consciência esteja em permanente estado de alerta, pois só assim as múltiplas faces do fenômeno poderão ser percebidas. O autor continua afirmando que é necessário ter claras as intenções e atenção às aberturas para que o que se deseja ver seja realmente observado, mesmo que não em sua totalidade.

Ainda nessa direção, Martins e Bicudo (2006) afirmam que, na abordagem fenomenológica, o fenômeno precisa ser entendido como ele realmente se mostra. É preciso estar atento ao que se manifesta em seus modos de aparecer, sem intervenções de quadros teóricos que enquadrem as explicações sobre o que está sendo visto, de maneira direta e pontual.

Na abordagem fenomenológica, a intencionalidade se refere ao ato de direcionamento da atenção para aquilo que se espera compreender. É o que caracteriza a consciência, pois “nenhum objeto é pensável sem referência a um ato da consciência que consegue alcançá-lo.” (CAPALBO, 1973, p.41).

Sendo assim, não é possível antecipar os resultados de um determinado fenômeno, não é possível saber exatamente onde se vai chegar. Está no situado no mundo da vida<sup>16</sup> de quem o investiga, no solo onde a dúvida foi plantada e nesse mesmo solo que, com calma, espera as respostas florescerem.

Como o fenômeno é vivenciado por quem interroga, outras experiências também vão sendo percebidas. Ao ser “interrogado pelo sujeito através dos sentidos [...] se mostra para este sujeito, com uma aparência que é a primeira abordagem para a compreensão da essência.” (FINI, 1994, p. 25).

Descrever é o modo de se registrar o visto. Essa estratégia auxilia o investigador a constituir os dados sobre os quais se volta inúmeras vezes, tentando encontrar os sentidos do que está se mostrando, alimentando o objeto de sua busca.

Sendo assim, descrever é o ato de registrar e tornar acessível uma determinada situação. É relatar o observado, transformando a experiência vivenciada em linguagem,

---

<sup>16</sup> De acordo com Alfred Schutz, mundo da vida é o mundo no qual nos situamos e onde ocorrem nossas experiências.

deixando às escuras os juízos de valor, sempre com o olhar sobre a dúvida plantada que está em repouso, esperando por respostas.

Nesse sentido, Mocrosky (2010, p. 26) destaca:

A linguagem que expõe os dados carrega consigo interpretação, pois é formada por símbolos e a estes há uma atribuição de significados com autonomia de contexto. Assim, o que foi declarado pela descrição convoca interpretar o dito segundo o olhar de quem descreveu o percebido, para que não seja realizada uma interpretação “técnica” do pensamento aí exposto, baseada apenas nos signos, sob pena de o discurso descrito perder o sentido do todo no qual ele se insere. A simples interpretação pode conduzir à supremacia do domínio técnico das regras linguísticas ao modo de ser do que foi relatado, que sempre é relato de uma estrutura organizada em um contexto, situada numa experiência vivida.

Como já foi afirmado anteriormente, nesta modalidade de pesquisa, as trajetórias seguidas não são determinadas previamente. Elas não são definidas junto com a pergunta, mas a partir dela. Colocando o fenômeno em destaque, é possível organizar a pergunta a partir das dimensões de interesse do interrogado. É importante destacar que as dimensões de interesse não surgem do espontaneísmo, mas sim das experiências vividas de quem está perguntando, que é quem busca caminhos para compreender o fenômeno estudado.

Para Bicudo (1994, p. 22), a trajetória da pesquisa nessa modalidade vai do pré-reflexivo ao reflexivo e consiste em três momentos fundamentais: “*epoché*, quando se coloca o fenômeno em suspensão, destacando-o dos demais co-presentes ao campo perceptual do pesquisador”; redução, movimento que caminha em direção à busca de invariantes visando à estrutura do fenômeno e que são nomeados pelas “categorias abertas”<sup>17</sup> e a compreensão fenomenológica, que mostra a estrutura do fenômeno para a região de inquirido em que o estudo foi efetuado, evidenciada pela abertura à compreensão e à interpretação.

Martins e Bicudo (2006) indicam que a compreensão do fenômeno é estruturada pela análise rigorosa dos dados através de reduções sucessivas efetuadas em dois momentos distintos da investigação: análise ideográfica e a nomotética<sup>18</sup>.

No primeiro momento é realizada a **análise ideográfica**. Ela tem por objetivo trabalhar com o destaque das ideias individuais expostas no discurso e apresentadas por textos descritivos. A análise ideográfica, nesta Tese, encontra-se no Capítulo III, na sessão 3.3.

---

<sup>17</sup> As categorias abertas, mencionadas por Bicudo (1994, p. 22), como as categorias referidas por Husserl, são as “grandes regiões de generalidades compreendidas e interpretadas no âmbito do estudado”.

<sup>18</sup> O termo nomotético deriva de *nomos* e quer dizer: uso de leis, elaboração de leis.



Por fim, é realizada a **análise nomotética**, apresentada no Capítulo 3, sessão 3.4, dando sequência à análise ideográfica. A análise nomotética parte das ideias destacadas nos discursos da análise ideográfica e segue buscando características gerais ou da essência do fenômeno, evidenciadas por categorias que indicam grandes regiões de generalização e que, neste movimento, abrem-se para a compreensão e interpretação do fenômeno que é sempre situado no mundo da vida dos sujeitos.

Sobre a redução fenomenológica, Stein, (1996, p. 47) destaca:

A fenomenologia não será um método que busca a transcendentalidade pelo processo redutivo; para Heidegger ela consiste em desvelar o que propriamente sempre está em marcha. A transcendentalidade não reside na intelectualidade do sujeito, mas na pré-compreensão do ser pelo ser-aí no homem. (STEIN, 1996, p. 47).

Dessa forma, os dados são tratados a partir do universo particular de cada sujeito e, depois de identificados, são articulados entre si tantas quantas vezes forem necessárias até que o pesquisador chegue a núcleos, embora esses dados ainda falem do individual. Novas articulações são efetuadas e, assim, na análise nomotética ocorre a passagem para o geral. Dessa forma, o que continua se mantendo nos discursos, representados até então por ideias individuais, vai apontar para as características gerais do fenômeno.

### 1.3 A Organização da Tese no Contexto dos Movimentos Metodológicos da Pesquisa

A questão de pesquisa elaborada tendo em vista o fenômeno '**saberes-dos-professores-das-Ciências-da-Natureza-e-Matemática-das-Licenciaturas-em-EAD-nos-IFs**', apontou para a necessidade de estudos teóricos em duas direções.

O **primeiro estudo** anunciou o lugar da investigação, ou seja, de onde se vê, observa-se, onde é colocada a luz: os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, seu nascedouro, sua história<sup>19</sup>, seu momento atual no espaço do fenômeno, os cursos de Licenciatura e a EAD. Navegou pelo currículo como espaço para a construção das diferenças., adequado à formação que desejamos dos estudantes. As orientações legais acerca dos

---

<sup>19</sup> Este recorte histórico se faz importante uma vez que, apesar de serem novas enquanto instituições de ensino de nível superior, os IF nascem com um olhar técnico sobre o mundo da vida e sobre o mundo do trabalho. Esse olhar técnico é oriundo de uma história de mais de 100 anos voltados, não para a formação de professores, mas sim para a formação de técnicos.

currículos das áreas de formação de professores das Ciências Naturais e Matemática também fazem parte deste estudo.

O **segundo estudo**, trouxe à luz o contexto institucionalizado da formação pública de professores das áreas de Ciências Naturais e Matemática no Brasil e o descaso histórico com a formação pedagógica, minimizando a importância desta, priorizando a formação técnica em detrimento daquela integral.

Durante todos os estudos, a **pesquisa documental** esteve presente, já que para compreender o fenômeno '**saberes-dos-professores-das-Ciências-da-Natureza-e-Matemática-das-Licenciaturas-em-EAD-nos-IFs**' foi necessário o encontro com os ordenamentos institucionais<sup>20</sup> dos IFs analisados.

A análise dessa etapa de investigação, apresentada ao longo de toda essa Tese, buscou o que, no contexto da Fenomenologia, é o 'olhar' que traz um ver, compreender e interpretar prévio. Esse olhar teve por meta a descrição do Projeto Pedagógico de Curso<sup>21</sup> - PPC, do Projeto Pedagógico Institucional<sup>22</sup> - PPI e do Plano de Desenvolvimento Institucional<sup>23</sup> - PDI dos IFs e dos cursos envolvidos com o fenômeno analisado.

No que diz respeito aos ordenamentos institucionais, a descrição e as consequentes articulações entre o dito e o feito são fundamentais no sentido de estabelecer relações que

---

<sup>20</sup> Entende-se aqui por ordenamentos Institucionais o PDI (Plano de Desenvolvimento Institucional), o PPI (Projeto de Pedagógico Institucional) e os PPCs (Projetos Pedagógicos de Curso) dos IF e dos cursos em destaque.

<sup>21</sup> Instrumento Único de Avaliação de Cursos de Graduação, elaborado pelo MEC, CONAES e INEP, em 2006 (p. 7-8) afirma sobre o PPC que [...] cada curso dispõe de seu Projeto Pedagógico, tendo em vista as especificidades da respectiva área de atuação. As políticas acadêmicas institucionais contidas no PPI ganham materialidade no Projeto Pedagógico de Curso. Este é a referência das ações e decisões de um determinado curso em articulação com a especificidade da área de conhecimento no contexto da respectiva evolução histórica do campo de saber.

<sup>22</sup> Ainda de acordo com o Instrumento Único de Avaliação de Cursos de Graduação (2006, p. 7-8) o PPI de cada instituição de educação superior (IES) nasce com propósitos próprios e organiza-se conforme seus dispositivos estatutários e regimentais. A implementação e o controle da oferta das atividades educacionais a que se propõe exigem planejamento criterioso e intencional, voltado para o cumprimento de sua função social. O Projeto Pedagógico Institucional é um instrumento político, filosófico e teórico-metodológico que norteia as práticas acadêmicas da IES, tendo em vista sua trajetória histórica, inserção regional, vocação, missão, visão e objetivos gerais e específicos. Em sua fundamentação, o PPI expressa uma visão de mundo e do papel da educação superior, ao mesmo tempo em que explicita o papel da IES e sua contribuição social nos âmbitos local, regional e nacional, por meio do ensino, da pesquisa e da extensão na busca entre o real e o desejável. Trata-se de uma projeção de valores originados da identidade da instituição, materializados no seu fazer específico, cuja natureza consiste em lidar com o conhecimento, e que deve delinear o horizonte de longo prazo, não se limitando, portanto, a um período de gestão.

<sup>23</sup> Ainda de acordo com o Instrumento Único de Avaliação de Cursos de Graduação (2006, p. 7-8) o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) é [...] elaborado para um período determinado, é o instrumento de planejamento e de gestão que considera a identidade da IES, no que diz respeito a sua filosofia de trabalho, à missão a que se propõe, às diretrizes pedagógicas que orientam suas ações, à sua estrutura organizacional e às atividades acadêmicas e científicas que desenvolve ou que pretende desenvolver.

divergem ou confirmam a prática efetiva da realidade acadêmica. Isso não significa um apriorismo teórico, mas um olhar sobre o mundo da vida, constituído pelas experiências vividas pelos sujeitos. Não se trata de um simples 'olhar' visual, mas o início de um compreender o visto, desde sua nascente e, quiçá, seus afluentes.

Foi durante o estudo teórico que percebi que era necessário conhecer a compreensão dos sujeitos envolvidos com o fenômeno '**saberes-dos-professores-das-Ciências-da-Natureza-e-Matemática-das-Licenciaturas-em-EAD-nos-IFs**'. A pesquisa documental me trouxe elementos para identificá-los mas somente a **pesquisa de campo** poderia colocar-me em contato com o vivido. Quem são esses sujeitos? Onde estão localizados? Como os cursos foram concebidos? Por que determinados currículos apresentam tal formato? Qual é a história desses cursos? Eles já existiam presencialmente? Quem foram as pessoas que pensaram o currículo? Quais as histórias do grupo que elaborou o currículo? Como os saberes docentes são mobilizados e transformados em processo de ensino-aprendizagem? Estes foram apenas alguns dos 'olhares' mobilizados para o vivido dos sujeitos investigados. As perguntas levantadas são respondidas ao longo de todo o Capítulo III. Perceber os discursos dos coordenadores de EAD, dos coordenadores de curso, dos professores formadores dos cursos e dos Tutores de Ciências Naturais e Matemática dos IFs, identificados como os sujeitos da pesquisa, tornou-se essencial para compreender o 'olhar' do vivido a respeito do fenômeno em questão.

A **análise ideográfica** e a **análise nomotética**, desenvolvidas a partir do capítulo III, permitiram-me a compreensão profunda do fenômeno '**saberes-dos-professores-das-Ciências-da-Natureza-e-Matemática-das-Licenciaturas-em-EAD-nos-IFs**' a partir do que é vivido, construído, percebido, sentido. A metodologia se impôs na pesquisa, porque se desejamos conhecer os movimentos da constituição do fenômeno investigado necessitamos então de uma metodologia fortemente centrada na compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos que vivem todos os dias a construção e a efetivação desses cursos.

O presente capítulo trouxe à luz um olhar sobre o pesquisador e sobre a pesquisa. Buscou-se apresentar de forma detalhada o lugar de onde nascem e crescem as dúvidas iniciais para a elaboração desta Tese e também o caminho metodológico percorrido para desvelar as perguntas que não querem calar-se.

Na sequência apresenta-se o lugar do estudo, ou seja, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, seu nascedouro, sua história, seu momento atual no espaço do fenômeno. Também destaca-se a EAD, através de sua concepção, a sua oferta através da

UAB<sup>24</sup>, algumas certezas e muitas dúvidas oriundas dos ordenamentos institucionais analisados e alguns dos problemas que a cercam, dando destaque à questão do currículo, especialmente voltado para os cursos de formação de professores em Ciências Naturais e Matemática.

---

<sup>24</sup> A partir deste momento, sempre que utilizar a expressão UAB, estarei me referindo ao programa Universidade Aberta do Brasil.

## **CAPÍTULO II**

### **OS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA**

Como os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia são relativamente novos nos cenários nacional da formação de professores, acredito ser importante dar um destaque maior à sua história e às formas de constituição. Dessa forma, neste capítulo, apresento o cenário que levou à criação dos institutos, sua organização e a trajetória recente em EAD nessas instituições.

#### **2.1 Antecedentes da Criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**

A formação técnica-profissionalizante dos sujeitos considerados menos favorecidos no Brasil teve suas primeiras experiências nos tempos mais remotos da colonização. Os primeiros aprendizes de ofícios foram os índios, seguidos pelos escravos, e “habitou-se o povo de nossa terra a ver aquela forma de ensino como destinada somente a elementos das mais baixas categorias sociais.” (FONSECA, 1961, p. 68).

Foi com o surgimento do ouro em Minas Gerais que, pela primeira vez, observou-se a necessidade de uma formação mais qualificada que somente era dada para filhos de homens brancos. Foi também nessa mesma época que começou-se a ouvir falar em uma banca examinadora das habilidades adquiridas em cursos que demoravam até seis anos para terminar e que, ao final, asseguravam uma certidão de aprovação.

Nessa mesma época foram criados os Centros de Aprendizagem de Ofícios nos Arsenais da Marinha no Brasil. Para esse ofício, qualquer pessoa com alguma condição de produzir era recrutada pelos chefes de polícia e 'treinados' por operários especializados trazidos de Portugal.

Com a proibição, em 1785, da existência de fábricas, o desenvolvimento industrial do Brasil ficou estagnado. De acordo com o Alvará de 05/01/1785,

O Brasil é o país mais fértil do mundo em frutos e produção da terra. Os seus habitantes têm por meio da cultura, não só tudo quanto lhes é necessário para o sustento da vida, mais ainda artigos importantíssimos, para fazerem, como fazem um extenso comércio e navegação. Ora, se a estas incontáveis vantagens reunirem as das indústrias e das artes para o vestuário, luxo e outras comodidades, ficarão os mesmos totalmente independentes da metrópole. É, por conseguinte, de absoluta necessidade acabar com todas as fábricas e manufaturas no Brasil. (FONSECA, 1961, p. 92).

São muitas as histórias registradas da educação profissional no país que datam do século XIX. Todas reforçam a ideia de que esse tipo de formação existia somente para o 'amparo' das camadas menos privilegiadas. As crianças, além da formação primária, aprendiam profissões como encadernação, alfaiataria, tipografia, carpintaria entre outros. (FONSECA, 1961; PEREIRA, 2003 e GARCIA, 2000).

Em 1808, a família real portuguesa atracou no Brasil e com ela D. João VI que em uma de suas decisões revogou o alvará que proibia a existência de fábricas no Brasil. Ele criou o Colégio das Fábricas, que é considerado por Garcia (2000) como o primeiro estabelecimento de ensino instalado pelo poder público, com o objetivo de atender à educação dos artistas e aprendizes vindos de Portugal.

Foi em 1909 que Nilo Peçanha, então Presidente da República, criou a **Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**, destacando a necessidade de oferecer aos desprovidos de recursos materiais algum preparo técnico e intelectual que lhes permitisse garantir os meios de sobrevivência, assim como levá-los a “adquirir hábitos de trabalho profícuo” que os afastassem “da ociosidade, escola do vício e do crime” (BRASIL, 1909).

A figura abaixo, apresentada pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC/MEC, destaca uma linha de tempo acerca da institucionalização da Educação Profissional no Brasil.



**Figura 1:** Linha do Tempo Acerca da Institucionalização da Educação Profissional no Brasil

Fonte: BRASIL, 2011a.

Este pode ser considerado o embrião da atual Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Esta rede de escolas surgiu num contexto de dominação do capital agrário-exportador, em um tempo de industrialização vicejante, do qual proliferavam greves operárias lideradas pelas correntes anarco-sindicalistas que se difundiam pelo país. Para as classes dirigentes, o ensino profissional passou a ser tido, então, como uma estratégia de reação à “inoculação de ideias exóticas” no proletariado brasileiro pelos imigrantes estrangeiros. (CUNHA, 2000, p. 94).

Em 1934, foi criada a Superintendência do Ensino Profissional, que auxiliou em um período de expansão do ensino na área industrial. Essa expansão foi impulsionada por políticas de ampliação do número de escolas industriais e pela inserção de novos cursos de formação nas escolas que já existiam.

Mas foi a Constituição Brasileira de 1937 a primeira a tratar especificamente de ensino técnico, profissional e industrial, estabelecendo, no artigo 129:

O ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas é, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais. É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera de sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo poder público.

Em 1941, uma série de leis acerca da educação, conhecidas como a 'Reforma Capanema', remodelaram todo o ensino público do país. Os principais destaques foram:

- o ensino profissional passou a ser considerado de nível médio;
- o ingresso nas escolas industriais passou a depender de exames de admissão;
- os cursos foram divididos em dois níveis, correspondentes aos dois ciclos do novo Ensino Médio: o primeiro compreendia os cursos básico industrial, artesanal, de aprendizagem e de mestria. O segundo ciclo correspondia ao curso técnico industrial, com três anos de duração e mais um de estágio supervisionado na indústria, compreendendo várias especialidades.

Em 1942, o Decreto nº 4.127 transformou as Escolas de Aprendizes e Artífices em Escolas Industriais e Técnicas. Isso possibilitou a oferta de formação profissional em nível equivalente ao do secundário. Foi a partir de 1942 que se iniciou formalmente o processo de vinculação do ensino industrial à estrutura do ensino do país e os estudantes formados em cursos técnicos de nível secundário estavam autorizados a ingressar no ensino superior em área equivalente à da sua formação.

No governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961), a indústria automobilística apontou como o grande motivador da consolidação da indústria nacional. Foram realizados investimentos maciços nas áreas de infraestrutura e, pela primeira vez, o setor de educação recebeu 3,4% do total de investimentos previstos, pois o objetivo era a formação de profissionais orientados para as metas de desenvolvimento do país. (SAMPAIO, 2010).

Como consequência, em 1959, as Escolas Industriais e Técnicas foram transformadas em autarquias e passaram a ser chamadas de Escolas Técnicas Federais. Ganharam autonomia didática e de gestão e intensificaram a formação de técnicos “pelo aumento da produtividade dos recursos e pela maior capacidade de resposta às necessidades locais e regionais.” (CUNHA, 2005, p. 135).

Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira - LDB, nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, um novo paradigma foi estabelecido: a necessidade de formar técnicos em caráter de urgência. A Lei tornou todo currículo do segundo grau, de maneira compulsória, técnico-profissional.



Em 1978, com a Lei nº 6.545, surgem os primeiros Centros Federais de Educação Tecnológica<sup>25</sup> – CEFETs, no Paraná, em Minas Gerais e no Rio de Janeiro. Com essa mudança, as instituições puderam:

- I - ministrar em grau superior: (Redação dada pela Lei nº 8.711, de 1993);
  - a) de graduação e pós-graduação lato sensu e stricto sensu , visando à formação de profissionais e especialistas na área tecnológica (Redação dada pela Lei nº 8.711, de 1993);
  - b) de licenciatura com vistas à formação de professores especializados para as disciplinas específicas do ensino técnico e tecnológico (Redação dada pela Lei nº 8.711, de 1993);
- II - ministrar cursos técnicos, em nível de 2º grau, visando à formação de técnicos, instrutores e auxiliares de nível médio (Redação dada pela Lei nº 8.711, de 1993);
- III - ministrar cursos de educação continuada visando à atualização e ao aperfeiçoamento de profissionais na área tecnológica (Redação dada pela Lei nº 8.711, de 1993);
- IV - realizar pesquisas aplicadas na área tecnológica, estimulando atividades criadoras e estendendo seus benefícios à comunidade mediante cursos e serviços (Redação dada pela Lei nº 8.711, de 1993).

Em 20 de novembro de 1996, foi sancionada a Lei 9.394 a LDB que, com algumas alterações, está em vigência até os dias atuais. Nessa Lei, em um capítulo separado da Educação Básica, a Educação Profissional é destaque, dando ênfase ao que a Agenda 2020 “O Rio Grande que queremos” afirma ser a:

[...] superação de enfoques de assistencialismo e de preconceito social contido nas primeiras legislações de educação profissional do país, fazendo uma intervenção social crítica e qualificada para tornar-se um mecanismo para favorecer a inclusão social e democratização dos bens sociais de uma sociedade.

Também cabe destacar que, no art. 80 da LDB, pela primeira vez, é mencionada a possibilidade de oferecer cursos superiores na modalidade de EAD.

Em 1997, o Decreto nº 2.208/1997 regulamenta a educação profissional e cria o Programa de Expansão da Educação Profissional – PROEP. Em 1999, deu-se continuidade ao processo de transformação das Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica, iniciado em 1978.

Como podemos observar, desde sua criação, em 1909, até os dias atuais, a Rede de Educação Profissional e Tecnológica vem sofrendo alterações que buscam melhor configurar a sua organização política e pedagógica. Em 2004, o Decreto nº 5.154/2004, que revogou o

---

<sup>25</sup> A partir deste momento, ao tratar dos Centros Federais de Educação Tecnológica, utilizarei a sigla CEFETs.

Decreto nº 2.208/1997, voltou a permitir que o ensino técnico pudesse ser integrado ao Ensino Médio, (já que, antes do Decreto nº 2.208/1997, isto era possível) o que possibilitou aos estudantes permanecer em tempo integral nas instituições de ensino federais.

Em 2005, o CEFET - Paraná foi transformado em Universidade Tecnológica Federal do Paraná, tornando-se a primeira e até hoje única Universidade especializada em formação tecnológica do Brasil.

Em 2006, com a oferta de Cursos Superiores de Tecnologia crescendo em todo país, buscou-se disciplinar, através do lançamento do Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia, as nomenclaturas dos cursos nas instituições de ensino público e privado.

Outro momento importante da expansão da Rede de Educação Profissional e Tecnológica foi em 2007, com a criação do Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, documento elaborado através de consultas públicas com a colaboração de toda sociedade civil.

## **2.2 Novos Tempos, Outros Desafios...**

Em dezembro de 2008<sup>26</sup> foi instituída, através da Lei nº 11.892, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e também, pela mesma Lei, criados os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFs. A rede é composta pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, pela Universidade Tecnológica

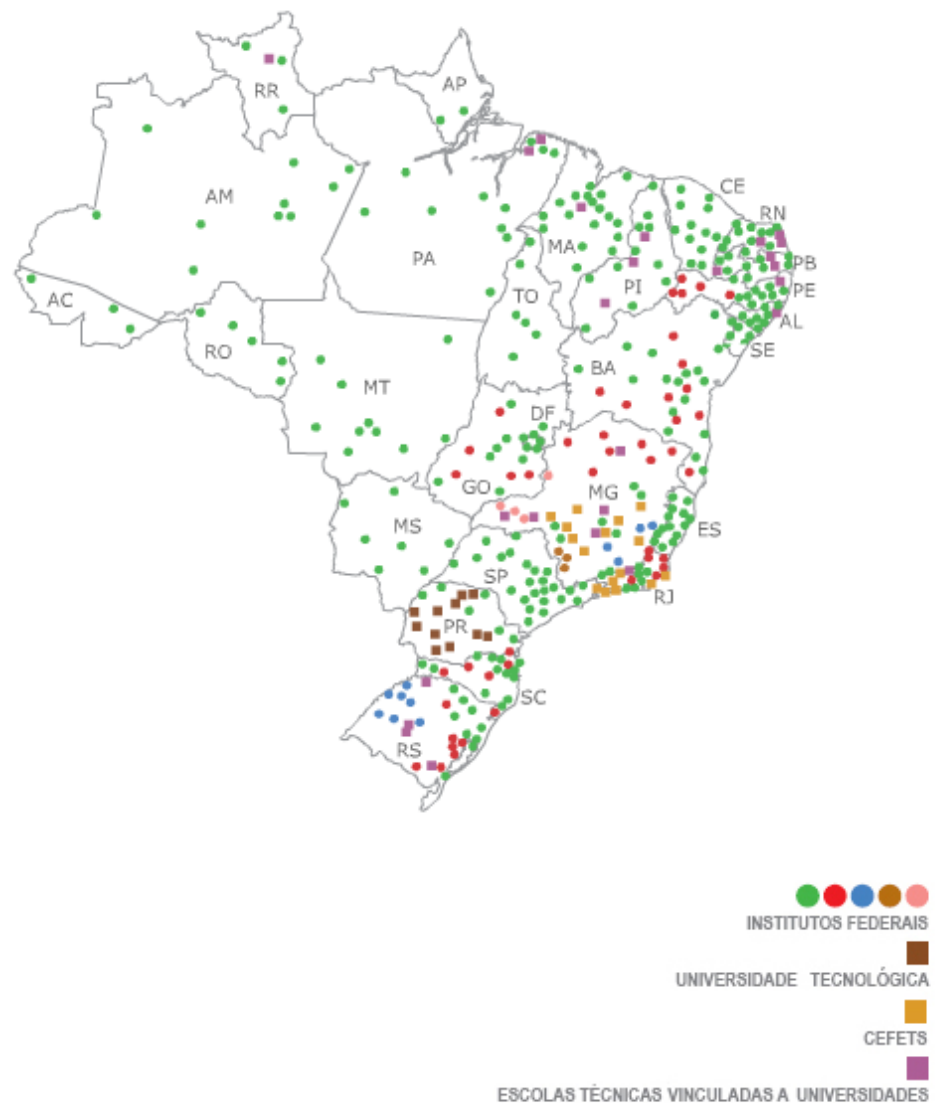
---

<sup>26</sup>O início dos anos 2000 foi marcado pela mudança partidária na esfera federal brasileira. Apesar do clima de insegurança gerado pela mudança, pode-se observar, após o início do governo Lula, algumas alterações significativas no campo político, econômico e social brasileiro. De país com taxa de desenvolvimento inferior à média mundial, o Brasil passou a integrar o grupo de países emergentes que lideram o crescimento mundial. Dados do Ministério da Fazenda (2010) mostram que, “ao longo da década de 2000, o crescimento da economia brasileira saltou de uma média anual de 2,5% para cerca de 4,5%” (p. 7) e que o “aumento da formalização nas relações de trabalho e a consolidação de uma nova classe média tornaram o mercado doméstico brasileiro atrativo para as grandes empresas nacionais e internacionais. O país passou a ser destino de grandes volumes de investimento estrangeiro direto, recebendo, em 2010, cerca de US\$ 48 bilhões, mais de três vezes o que se investia há uma década” (p. 8-9). Com isso “a taxa de desemprego atingiu os menores patamares da série histórica. Em todas as regiões do País, verificou-se o aumento do número de empregos formais, notadamente nas indústrias da construção civil e de transformação.” (p.36).

Em função dos dados apresentados acima, com olhar na manutenção e ampliação desse importante momento do cenário econômico e social brasileiro, observando também a falta de profissionais qualificados para atender a demanda crescente por mão de obra capacitada e tendo uma grande capilaridade de instituições de ensino técnico nas cidades referências do país, de 2003 a 2007 o governo federal implementou a expansão da rede federal de educação tecnológica, culminando, em dezembro de 2008, com a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Sua base educacional, humanística-técnico-científica, articula à educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampi, visa a formação de sujeitos que entrelacem os saberes práticos e os saberes sociais em busca de uma sociedade mais justa e igualitária (SETEC/MEC, 2010).

Federal do Paraná – UTFPR, pelos Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca – CEFET RJ e de Minas Gerais – CEFET – MG e pelas Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais. De acordo com informações da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do MEC – SETEC, até abril de 2012, a rede federal contava com trinta e oito IFs presentes em todos os estados. A rede ainda é formada por instituições que não aderiram aos institutos federais, mas também oferecem educação profissional em todos os níveis. São dois CEFETs, vinte e cinco escolas vinculadas a universidades e uma universidade tecnológica, o que perfaz um total de trezentos e cinquenta e quatro<sup>27</sup> instituições públicas desse nível que trabalham com educação profissional pública no país.

A figura abaixo apresenta a distribuição dessas instituições em todo o país.



<sup>27</sup> Previsão de entrega de mais duzentos e oito câmpus até o final de 2014.

**Figura 2:** Distribuição Geografia dos Câmpus da Rede Federal de Educação Profissional

Fonte: BRASIL, 2011b.

De acordo com o art. 2º de sua Lei de criação, “os Institutos Federais são instituições de **Educação Superior**, Básica e Profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas **diferentes modalidades de ensino**, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas”. De acordo com o art. 6º, os Institutos Federais têm por finalidades e características:

- I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;
- II - desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais;
- III - promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e **educação superior**, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão;
- IV - orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal;
- V - constituir-se em centro de **excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica**;
- VI - qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino;
- VII - desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica;
- VIII - realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico;
- IX - promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente.

É importante destacar que o foco dos IFs é a “promoção da justiça social, da equidade, do desenvolvimento sustentável com vistas a soluções técnicas e geração de novas tecnologias”. Essas instituições precisam responder às demandas a elas impostas de forma ágil e eficaz, enfatizando a formação profissional, a difusão de conhecimentos científicos e o suporte aos arranjos produtivos locais.

Como estabelece o art. 6º, inciso I da Lei 11.892, os IFs são conhecidos por atuar em todos os níveis e modalidades de educação profissional, visando ofertar uma estrutura lógica

de formação humana e profissional, não sendo apenas um amontoado de cursos sem ligações entre si. Nessa direção, o artigo que particularmente nos interessa é o Art. 8º que afirma que os IFs, no desenvolvimento da sua ação acadêmica, em cada exercício, deverão garantir o mínimo de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para atender aos objetivos definidos no inciso I do caput do art. 7º desta Lei, e o mínimo de 20% (vinte por cento) de suas vagas para atender ao previsto na alínea *b* do inciso VI do caput do citado art. 7º.

A alínea *b* do inciso VI do caput do art. 7º trata exatamente de “cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a Educação Básica, sobretudo nas áreas de Ciências e Matemática e para a educação profissional”.

Sendo assim, por força de Lei, os IFs são obrigados a oferecer o percentual de 20% (vinte por cento) de suas vagas em cursos de formação de professores. É com base nesse artigo que esta Tese se consolida, tendo o desafio de analisar os saberes docentes mobilizados durante o processo de formação de professores das áreas de Ciências Naturais e Matemática dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, na modalidade de EAD.

O documento nomeado “Um novo modelo em educação profissional e tecnológica: concepções e diretrizes”, publicado pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC/MEC (2010, p. 28-29), apresenta-nos detalhes da proposta de formação de professores dos IFs.

No tocante à formação de professores para o conteúdo da formação geral (com destaque para as ciências da natureza: Química, Física, Biologia e mesmo a Matemática), essa opção é crucial, tendo em vista a falta de professores. O relatório recente do Conselho Nacional de Educação (CNE), que estimou essa demanda em 272.327 professores, apenas no campo das ciências da natureza, reforça essa tese. Ressalta-se ainda que esse total apresenta-se em perspectiva crescente em face da expansão expressiva da educação profissional e tecnológica. Os Institutos Federais apontam, quando na plenitude de seu funcionamento, para um número estimado de 100 mil matrículas em cursos de licenciaturas, que em grande parte poderão se destinar a essa área. (SETEC/MEC, 2010, p. 28-29).

O documento segue afirmando que:

A realidade brasileira no que tange à necessidade de professores nucleia uma série de pontos quando se trata da formação de profissionais da educação. A frágil representação construída da dignidade profissional precisa estar fortalecida. À exigência primordial da excelência na formação, que precisa ser compatível também com a atual complexidade do mundo, somam-se outras exigências. Há necessidade de se estabelecerem marcos mais concretos da profissão, o que visceralmente está relacionado à determinação de plano de carreira digno, investimento público para a capacitação continuada dos profissionais na perspectiva de qualificação adequada à

atual complexidade dos mundos do trabalho, carga horária que considere o novo perfil do professor-pesquisador, infraestrutura escolar rica em recursos, dentre outros aspectos. Os Institutos Federais, assim como os Cefets que já oferecem licenciaturas, reúnem uma série dessas condições. (SETEC/MEC, 2010, p. 29).

Pacheco (2010b, p.12) vai ainda além quando afirma que os IFs devem trabalhar na superação da separação ciência/tecnologia e teoria/prática e abusar da pesquisa como “princípio educativo e científico, nas ações de extensão como forma de diálogo permanente com a sociedade revela sua decisão de romper com um formato consagrado, por séculos, de lidar com o conhecimento de forma fragmentada”. Nesse momento parece evidente a crítica à Universidade Clássica, descrita em muitas falas como ‘um ente longe do seu público, longe de quem realmente precisa dela’.

Juracy, *et al.* (2009, p. 24) também reforçam o que parece ser uma tendência à crítica quando se trata da relação entre os IFs e as universidades clássicas. Eles afirmam, sobre o ensino superior, que “[...] apesar de este ser um nível de ensino em que a profissionalização é inerente, muitas vezes seus projetos são tão apartados da concretude do mundo do trabalho que seus egressos têm dificuldade de se compreender enquanto trabalhadores profissionalizados.”

A ideia de organização pedagógica verticalizada, partindo da Educação Básica, com cursos de Ensino Médio Integrados até os cursos Superiores de Graduação e Pós-Graduação, fazendo uso dos mesmos professores, dos mesmos espaços de aulas práticas, compartilhando laboratórios é também uma forma de apresentar um diferencial da Universidade Clássica. Nela, cada professor é normalmente ‘dono’ do seu laboratório, em estruturas departamentalizadas, tão criticadas pelas concepções e políticas dos IFs.

Com uma organização pedagógica verticalizada, tendo um ‘eixo tecnológico’ central para sustentar transversalmente a organização curricular e a identidade dos cursos, a proposta dos IFs é de ter matrizes com eixos tecnológicos que não atendam somente a bases técnicas, mas também bases socioeconômicas.

O caminho a ser percorrido na construção de currículos centrados na dimensão tecnológica passa pelos aspectos: *material* das tecnologias envolvidas na formação profissional pretendida; *prático* ou a arte do como fazer; e o *sistêmico* ou as relações técnicas e sociais subjacentes às tecnologias, baseando-se na integração de conhecimentos e na união entre a concepção e a execução. (JURACY, *et al.* 2009, p. 24).

A proposta dos IFs entende que a verticalização vai além da oferta de vários cursos, de diferentes níveis, ao mesmo tempo. É evidente nos textos a preocupação existente de que os componentes curriculares possam permitir um diálogo entre as diversas formações. Qual o limite teórico entre um Curso de Educação Profissional Técnica de Nível Médio em uma determinada área e um curso de Graduação na mesma área? Este é um exemplo simples do problema da verticalização não articulada entre os pares das diversas formações (embora se pretenda que todos os professores trabalhem em todos os níveis). A verticalização implica necessariamente em reconhecer os fluxos de organização dos componentes curriculares, permitindo assim a construção de trilhas formativas para cada um e para todos os níveis de ensino.

Na sequência, para inserir mais ingredientes a esta discussão, apresento um recorte teórico sobre a inserção da EAD nos IFs, especialmente no que tange à formação de professores.

### **2.3 A Educação a Distância nos Institutos Federais em Estudo**

Observar o lugar da EAD no contexto dos 07 IFs analisados nessa Tese é uma tarefa bastante complexa, uma vez que muitos são os aspectos que a subjazem. Quando os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia foram criados, em 2008, a modalidade de Educação a Distância já se destacava no país através de experiências de instituições públicas e privadas. Desde 1996, quando a LDB, em seu Artigo 80, destacou que o Poder Público incentivaria o desenvolvimento e a veiculação de programas de EAD, em todos os níveis e modalidades de ensino, ela vem sendo implementada com vistas a encontrar uma identidade própria, que a diferencie da educação presencial. Em termos governamentais, foi somente a partir de 2002, com a implantação do programa Pro-Licenciatura<sup>28</sup>, que a EAD passou a ter o *status* de política pública de ampliação ao acesso à Educação Superior. Regulamentações<sup>29</sup> e

---

<sup>28</sup> O Programa Pro-Licenciatura buscava ser um "[...] programa de formação inicial desenvolvido junto às Instituições de Ensino Superior (IES) públicas, comunitárias ou confessionais e dirigido a professores em exercício nos anos/séries finais do Ensino Fundamental ou Ensino Médio dos sistemas públicos de ensino que não tenham a habilitação legal exigida para o exercício da função (licenciatura)." (UAB/MEC, 2011b).

<sup>29</sup> 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 (LDB). O Decreto nº 5.773, de 09 de maio de 2006, 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. O Decreto nº 6.303, de 12 de dezembro de 2007, altera dispositivos do Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Também altera o Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação,

normatizações foram criadas desde então, visando qualificar o processo de ensino-aprendizagem da EAD e transformá-la em uma modalidade que fosse para além da formação paliativa de camadas menos favorecidas e, sim, uma modalidade de formação capaz de realmente qualificar os seus estudantes.

Muitas foram as definições atribuídas à EAD ao longo da história. Lorenzo Garcia Aretio, em sua obra *Educación a Distancia Hoy* (1994), traz mais de 20 definições para essa temática e, como não existe unanimidade, optou-se pelo descrito no Art. 1º do Decreto Ministerial 5.622/2005, de 19 de dezembro de 2005, que caracteriza a EAD como:

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

Tomamos a conceituação apresentada pelo MEC como o conceito a ser utilizado no desenvolvimento desta Tese, já que se pôde observar, ao longo da análise documental realizada que, mesmo com escritas diferenciadas, os ordenamentos institucionais dos IFs em analisados seguem os mesmos princípios ao se referir à EAD. Entretanto, quando se realiza uma leitura mais aprofundada dos documentos, observa-se, em alguns momentos, certezas teóricas e algumas indefinições. Sobre as certezas destacam-se as questões da aprendizagem colaborativa e da autonomia; no que diz respeito às indefinições é possível citar os conceitos de educação presentes nos ordenamentos institucionais dos IFs.

### 2.3.1 As Certezas

Em várias passagens dos documentos analisados dos 07 IFs, observou-se a presença da preocupação com a **aprendizagem colaborativa** e com o desenvolvimento da **autonomia** do estudante da modalidade de EAD. Ao utilizar-se de estratégias que busquem o desenvolvimento da aprendizagem colaborativa, os professores formadores estão trabalhando no sentido de que o estudante possa transformar-se em um agente ativo de sua aprendizagem, dotando-o de autonomia para que se envolva diretamente na execução de tarefas e na reflexão sobre a sua ação, oportunizando assim o desenvolvimento do pensamento criativo e crítico.

---

supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Portaria nº 1, de 10 de janeiro de 2007, Portaria nº 2 (revogada), de 10 de janeiro de 2007, Portaria nº 40, de 13 de dezembro de 2007, Portaria nº 10, de 02 de julho de 2009.



Para Irala (2004, p. 3),

As práticas pedagógicas ao longo dos anos têm passado por grandes mudanças, distanciando-se da aula tradicional, centrada na figura do professor, para um modelo de instrução mais flexível, onde grupos de estudantes trabalham em conjunto para atingirem um objetivo em comum. O conceito de aprendizagem colaborativa, isto é, de aprender e trabalhar em grupo, embora pareça novo, já tem sido testado e implementado por teóricos, pesquisadores e educadores desde o século XVIII. Professores das mais variadas disciplinas usaram e têm usado o método de aprendizagem por colaboração para preparar seus alunos de forma mais efetiva para os desafios encontrados fora do âmbito escolar. Além disso, o método de aprendizagem e trabalho em grupo tem também sido amplamente adotado em corporações de trabalho, visto que a habilidade de produzir em grupos, em colaboração com outros, é uma habilidade muito valorizada no mundo do trabalho atualmente.

Nessa direção, a aprendizagem colaborativa é uma filosofia de educação na qual o professor encoraja o estudante a participar efetivamente do seu processo de aprendizagem, transformando-o em um processo ativo e efetivo. O conhecimento, nos processos de aprendizagem colaborativa, é resultante de um consenso entre sujeitos que participam de um grupo, algo que as pessoas constroem trocando ideias, trabalhando juntas e chegando a um acordo.

Ao ser agente ativo de sua aprendizagem, os estudantes compreendem os conceitos e os processos básicos para interagir socialmente, o que possibilita a extensão das habilidades desenvolvidas para as interações sociais propriamente ditas. Ao mesmo tempo se envolvem no processo de aprendizagem dos colegas com as atividades colaborativas.

Ao buscar conceitos para a aprendizagem colaborativa, observa-se que pode ser facilmente confundida com a aprendizagem cooperativa e isto também fica evidente nos documentos analisados.

De acordo com Panitz (1996), a colaboração é uma filosofia de interação, uma escolha de vida pessoal, enquanto que a cooperação é oriunda de toda uma estrutura, especialmente planejada para otimizar a realização de um objetivo. Dessa forma, a aprendizagem colaborativa é uma filosofia de ensino, não apenas uma técnica de sala de aula.

Nas palavras de Panitz (1996, p. 1):

Em todas as situações onde pessoas formam grupos, a Aprendizagem Colaborativa sugere uma maneira de lidar com as pessoas que respeita e destaca as habilidades e contribuições individuais de cada membro do grupo. Existe um compartilhamento de autoridade e a aceitação de responsabilidades entre os membros do grupo, nas ações do grupo. A premissa subjacente da aprendizagem colaborativa está baseada na construção de consenso por meio da cooperação entre os membros do grupo, contrapondo-se à idéia de competição, na qual alguns indivíduos são melhores que outros. Os praticantes da Aprendizagem Colaborativa aplicam essa filosofia na sala

de aula, nas reuniões de comitê, com grupos comunitários, dentro de suas famílias e geralmente como um modo de viver e lidar com outras pessoas.

Para evitar equívocos, a aprendizagem cooperativa faz uso de um conjunto de técnicas e processos para que, em grupos, os estudantes cheguem ao seu objetivo. O professor, nesse caso, tem grande controle sobre o processo de aprendizagem, já que nele está centrado o processo de aprendizagem dos estudantes.

A aprendizagem colaborativa, por outro lado, permite que o estudante tenha um papel mais ativo, já que se integra a um universo composto de diferentes opiniões e ideias. O professor tem seus objetivos, sua intencionalidade, mas permite que os estudantes elaborem e reelaborem suas ideias na busca de significados ideais e possíveis de serem atingidos.

Paas (1999, p. 5) destaca que:

Não é apenas o produto que é enfatizado nesse processo, mas o próprio processo, que é rico em significados. Ou seja, a aprendizagem colaborativa é um processo desenvolvido em conjunto com outros, motivado por um produto final, mas que extrapola apenas o produto final, promovendo ganhos significativos de conhecimento entre os participantes do processo.

Na EAD, a aprendizagem colaborativa ganha como aliadas as tecnologias da informação e da comunicação – TICs, permitindo que as interações e as colaborações ocorram mesmo que os estudantes não estejam presentes no mesmo local físico.

Sobre isso, Behrens (1998, p. 101) afirma:

A facilidade da tecnologia da informação proporciona aos alunos acesso a uma quantidade imensurável de informação dentro e fora da universidade. Os alunos como internautas podem acessar as informações disponíveis na rede. Os bancos de dados, os sistemas especializados, os programas educativos e os recursos de multimídia proporcionam informações e experiências que podem complementar, enriquecer, instigar os processos de aprendizagem. A necessidade de entreatajuda e a maneira colaborativa podem desenvolver autonomia, espírito crítico e atitude de trabalho coletivo. (BEHRENS, 1998, p. 101).

Não querendo estender a discussão sobre o uso de TICs para auxiliar nos processos de aprendizagem colaborativa, limito-me a afirmar que, com a utilização das TICs é possível ampliar as possibilidades e potencializar as situações nas quais professores e alunos pesquisem, discutam e se relacionem construindo trajetórias individuais e coletivas com o conhecimento.

Outra certeza que aparece nos ordenamentos institucionais é a necessidade de que o curso dê conta de desenvolver a **autonomia** dos estudantes. Propostas curriculares diferenciadas, aliadas a processos de ensinagens inovadores buscam a formação de estudantes autônomos, já que a aprendizagem autônoma é importante quando o sentido esperado é o de que o estudante aprenda a tomar as decisões, resolver problemas sozinho, seguir o seu ritmo, ditar os passos do processo e, conseqüentemente organizar-se no seu tempo e espaço para aprender.

Marilena Chauí (1995) nos ampara para a compreensão do conceito de autonomia. Para a autora, a palavra ‘autonomia’ vem do grego *autos* (eu mesmo, si mesmo) e *nomos* (lei, norma, regra). É aquele que tem o poder de dar a si mesmo a regra, a norma, a lei, é autônomo e goza de autonomia e liberdade. Autonomia significa autodeterminação.

Na relação pedagógica, significa, de um lado, reconhecer no outro sua capacidade de ser, de participar, de ter o que oferecer, de decidir, de não o desqualificar, pois a educação é um ato de liberdade e de compartilhamento. E, nesse sentido, ela revela sua estreita e indissociável ligação com o político.

Significa a capacidade que o sujeito tem de 'tomar para si'<sup>30</sup> seu processo formativo, definir os caminhos que pretende percorrer e onde deseja chegar; ser sujeito e objeto de sua formação.

Para Preti (2012, p. 8),

Não é fácil para o professor, que se coloca como “dirigente” da formação do seu aluno, tomar para si sua formação, ainda mais que, na Educação a Distância, a figura do professor presencial “diretivo” não é visível, desaparece, provocando no cursista um sentimento de abandono, de estar só.

O mesmo autor segue afirmando:

Esses significados nos remetem às fronteiras de outros significados. Ter autonomia significa ser “autoridade”, isto é, ter força para falar em próprio nome, poder professar (daí o sentido de ser “professor”) um credo, um pensamento, ter o que ensinar a outrem, ser possuidor de uma mensagem a ser proferida. Em outras palavras, é ser autor da própria fala e do próprio agir. Daí a necessidade da coerência entre o dizer e o agir, entre a ação e o conhecimento, isto é, a não separação destes dois momentos interdependentes. Para Varela (*apud* Assmann, 1998, p.133-4) autonomia e conhecimento são conceitos que, no campo dos seres vivos, se reclamam reciprocamente: “um sistema é autônomo na medida em que é autopoietico (que se faz a si mesmo), e é autopoietico enquanto é capaz de aprender

---

<sup>30</sup> Em latim, “ser arrogante” (*ar-rogare*: atribuir a si, chamar para si) tem esse sentido.

(cognitivo)”. Um conceito que leva ao de interação e processo aprendente em atuação. (PRETI, 2012, p. 9).

A autonomia como uma ação educativa no processo de ensino-aprendizagem na EAD pode ser abordada em suas dimensões mais variadas. O quadro abaixo, elaborado a partir dos estudos de Preti (2012), representam algumas das dimensões da autonomia neste contexto.

**Quadro 1:** Dimensões da Autonomia

<b>Dimensão</b>	<b>Autonomia</b>	<b>Fundamento Teórico</b>	<b>Limitações no processo de Ensino-Aprendizagem</b>	<b>Possibilidades da EAD</b>
Ontológica	A autonomia faz parte de cada sujeito mas não lhe é dada pronta, é preciso construí-la nas relações com os pares educacionais	Para Veiga (2001, p. 97), a autonomia não é um valor absoluto, fechado em si mesmo, mas um valor que se define numa relação de interação social.	É necessário que se estabeleçam relações sociais entre os pares. Sem as quais não é possível desenvolver a autonomia.	Depende de cada sujeito construí-la, no dia a dia, atendendo às suas especificidades e respeitando a autonomia dos outros.
Política	Não é construída sem uma direção, tem forte influência política. Definida pelos nossos objetivos e pelas nossas ações.	Bandura (1987) <sup>31</sup> sustenta que quando se permite aos sujeitos a eleição de suas metas, a assumem para com elas um compromisso, passando desse modo a considerarem-se responsáveis pelos progressos relativos à sua prossecução, incrementando assim os sub-processos da autoavaliação e, por isso também, o nível de desempenho e as expectativas de autoeficácia. (CEDEIRA, 1995, p. 151).	Falta de compromisso ético-profissional que não permite emancipação mas, sim, alienação.	Pode ser estabelecida através de momentos presenciais (individuais ou coletivos), como estímulo à organização dos aprendizes em comunidades educativas em seus locais de moradia ou de trabalho, o acompanhamento tutorial, etc.
Afetiva	Não existe autonomia sem que exista emoção, paixão e entusiasmo.	[...] quando um estudante recebe informações que o levem a pensar que o seu sucesso se justifica pela conjugação das suas capacidades com o dispêndio de esforço, desenvolve a sua percepção de autoeficácia, melhora a qualidade de sua execução e, de acordo ainda com a teoria cognitivo-social, eleva o seu estado de motivação. (CERDEIRA, 1995, p. 153).	Banir os sentimentos	Momentos de encontro, de trocas, de diálogos e olhares são valorizados. O processo avaliativo, então, é construído a partir de outros paradigmas, a partir de outros pontos de referência superando os tradicionais métodos e instrumentos que provocam no aprendiz ansiedade, medo e recusa à aprendizagem.
Metodológica	Requer saber onde está e onde quer chegar	Monteiro e Almeida (1996, p. 9-11) afirmam que: “Aproximação é o momento em que [o leitor] toma contato com o conteúdo da lição, do seu modo, com suas características pessoais, com a abertura	Não possuir intencionalidade.	Utilizar o texto escrito, por ser aquele que é mais acessível, pois não depende de outros meios tecnológicos, economicamente e

<sup>31</sup> A Teoria Cognitivo-Social de Albert Bandura, nas últimas duas décadas, é uma das referências mais citadas e estudadas no domínio da Psicologia, nos países anglo-saxônicos.

		<p>necessária para o aprendizado [a partir das] experiências acumuladas por pensadores e elaboradas dentro de um determinado contexto.</p> <p>A reflexão é o movimento da volta do pensamento para si mesmo, interrogando a si mesmo em torno de três conjuntos de questões: quais os motivos, as razões e as causas para pensarmos o que pensamos, dizemos o que dizemos, fazemos o que fazemos; qual é o conteúdo ou o sentido do que pensamos, dizemos e fazemos; e, por fim, qual é a intenção ou a finalidade do que pensamos, dizemos e fazemos [essa atividade] não é solitária. O debate é uma forma de Diálogo, onde cada um compartilha sua reflexão com o propósito de amadurecer a sua própria reflexão e a do outro.</p> <p>A re-elaboração pessoal que se traduz na exposição escrita do seu pensamento [que seja] coerente e tenha sentido claro”.</p>		<p>socialmente o menos oneroso, e portanto o mais democrático, além de estar muito impregnado em nossa formação cultural.</p>
Técnico-Instrumental	<p>Não é possível desenvolver a autonomia na EAD sem saber quais as ferramentas que servirão de suporte para alcançar o que se deseja.</p>	<p>Gutiérrez Pérez e Prieto Castilho, na obra <i>A mediação pedagógica</i> (1991, p. 75-109) nos indicam três planos de atividades nos processos de autoaprendizagem:</p> <p>Na aproximação ao texto sugerem exercícios destinados a “concretizar a relação” do aprendiz com o texto para se apropriar (apropriação) dele: exercícios de significação, de expressão, de re-significação e re-criação, de propor e solucionar problemas, de autopercepção e de prospectiva.</p> <p>Na relação texto-contexto, na qual a educação é colocada a serviço da vida e não do tema ou da disciplina, três aspectos são ressaltados em que o aprendiz deveria se exercitar: a relação intertextual, a observação e a interação.</p> <p>E, finalmente, no sentido do aprendiz superar a dicotomia entre o que aprende e o que pratica,</p>	<p>Não conhecer técnicas e instrumentos capazes de auxiliar no processo de aprendizagem</p>	<p>No processo lógico do pensar, propõe passos metodológicos na leitura analítica do texto (preparação, compreensão, interpretação, discussão do texto e tomada de decisão) e procedimentos de organização das informações na leitura documental (técnicas de resumo, síntese, esquema e fichamento), além de técnicas de redação.</p>

		visando um trabalho integrado que avance sobre os resultados de sua prática (aplicabilidade do aprendido), são sugeridas atividades de produção, de reflexão e de invenção.		
Operacional	Exige racionalidade	“Se eduque para que saiba como aprender, como adaptar-se e como mudar”, se quiser continuar desfrutando prazerosamente do seu trabalho e de sua vida. (GARCÍA ARETIO, 1994, p. 165).	Desorganização	Otimizar a realização de leituras e atividades, promovendo interdisciplinaridade.

Fonte: Preti, 2012

A partir da análise da tabela percebe-se que não é possível pensar em formação da autonomia dos estudantes quando não existe um caminho a ser seguido. Daí a importância da concepção de educação que está presente nos currículos e nas ações dos professores formadores. Com os saberes organizados de forma não fragmentada é possível nortear os passos autônomos dos estudantes.

Ao abrirmos um brecha como essa, permitimos que o compromisso necessário com a modalidade de educação possa ser delegado somente ao estudante, sem que o professor também esteja comprometido com a aprendizagem deste. Transferir as responsabilidades dos processos educativos unicamente para o estudante, tirando do professor e da instituição que oferece a ensinagem a sua parcela de responsabilidade é um risco que se corre quando as diretrizes e as concepções de aprendizagem colaborativa e de autonomia não estão bem definidas.

### **2.3.2 As Indefinições**

Há tempos que pesquisadores vêm perseguindo um conceito adequado para 'educação'. Mas a ideia de encontrar um conceito que resumisse o desejo de expressar o significado da palavra em seu mais amplo sentido ainda foge ao nosso alcance.

Etimologicamente, educar significa o ato de criar, alimentar e, para o dicionário Priberam (2013) é "adquirir os dotes físicos, morais e intelectuais que dá a educação".

Nessa direção, de acordo com Pretti (1998), quando estamos falando de educação, estamos falando de todos os aspectos da vida que ela abarca nas relações pessoais, sociais, políticas, com a natureza e com o entorno. "Está imiscuída, misturada e diluída em tudo. É parte do todo, é o todo." (PRETTI, 1998, p. 20).

Gadotti (2000) afirma que a educação precisa ser pensada em perspectivas e não apenas em cenários. Em perspectiva, a educação se preocupa com uma formação que permita ao sujeito se reconstruir ao longo da vida, ao contrário da educação pensada e planejada em cenários, que possibilita uma formação mais imediata para situações específicas. Em cenários, a educação se limita a formar o sujeito para atender demandas pontuais que, encerradas, não permitem a facilidade de recolocação e reorganização de seu processo formativo.



Nos ordenamentos institucionais analisados, os conceitos de educação se confundem quando, em momentos, afirma-se a necessidade de formação de sujeitos capazes de lidar com as mudanças da vida, do mundo, com processos formativos que buscam o desenvolvimento de sua autonomia e, por outro lado, destacam fortemente a relação com os arranjos produtivos locais e a necessidade de formar, especialmente técnicos para dar conta da crescente demanda por empregos em determinadas áreas.

Há que se pensar em currículos e ações docentes capazes de dar conta tanto de olhar os cenários da educação (importantes se a observarmos em curto prazo) mas, também e, principalmente, a educação em perspectiva, já que:

A palavra "perspectiva" vem do latim tardio "perspectivus", que deriva de dois verbos: *perspecto*, que significa "olhar até o fim, examinar atentamente"; e *perspicio*, que significa "olhar através, ver bem, olhar atentamente, examinar com cuidado, reconhecer claramente" (Dicionário Escolar Latino-Português, de Ernesto Faria). A palavra "perspectiva" é rica de significações. Segundo o Dicionário de filosofia, do filósofo italiano Nicola Abbagnano, perspectiva seria "uma antecipação qualquer do futuro: projeto, esperança, ideal, ilusão, utopia." (GADOTTI, 2000, p. 1).

Sobre a ideia de educação em perspectiva, é possível também observar o Relatório Delors, coordenado do Jacques Delors (2010), que destaca como principal consequência da sociedade do conhecimento a necessidade de que o sujeito esteja preparado para aprender ao longo de toda a vida. O relatório apresenta quatro pilares que são ao mesmo tempo pilares do conhecimento e da formação continuada. Esses pilares podem ser tomados como bússola para nos orientar rumo às perspectivas da educação.

Para Delors (2010, p. 2), **aprender a conhecer** trata de desenvolver o prazer de compreender, construir e reconstruir o conhecimento, descobrir, ter curiosidade, autonomia, observar o mundo com atenção. O autor deixa claro que não é possível tentar conhecer tudo. Aprender a conhecer é mais do que aprender a aprender, é também aprender a pensar. Conhecer mais linguagens e metodologias do que conteúdos. Estes envelhecem rapidamente e pensar sobre eles é como agir diante deles, já que aprender a pensar permite partirmos para o pensamento sobre a realidade e não apenas "pensar pensamentos", repetir o que já dito e feito, reproduzir os mesmos pensamentos. Aprender a conhecer e pensar sobre o conhecimento nos remete a pensar no novo, reinventar o pensar, pensar e reinventar o futuro.

Não há como **aprender a fazer** de forma indissociada do aprender a conhecer. O mundo contemporâneo, ao substituir determinadas atividades humanas por equipamentos automatizados acentuou o caráter cognitivo do fazer. O fazer agora não é mais uma atividade

puramente física e instrumental. Nesse sentido, vale mais hoje a competência pessoal que torna a pessoa apta a enfrentar novas situações de emprego, mas apta a trabalhar em equipe, do que a pura qualificação profissional. Aqui é importante um destaque à proposta de educação dos IFs, já que ela apresenta como um dos perfis desejados aos seus egressos essas competências. É fundamental a qualquer profissional, incluindo aqui os professores os saberes relacionados ao trabalho em equipe, ter iniciativa, gostar do risco, ter intuição, saber comunicar-se, saber resolver conflitos, ter estabilidade emocional. Cabe lembrar que essas habilidades são qualidades do ser humano que se manifestadas nas relações interpessoais de trabalho, possibilitam, no nosso caso de estudo que é educação, a formação de professores com essas mesmas habilidades. Com elas aliadas aos demais conhecimentos teóricos e técnicos necessários a cada profissão, a educação permite ao sujeito olhar também para o seu futuro profissional em perspectiva.

**Aprender a viver juntos** é aprender a viver com os outros. Compreender o outro como necessário para a materialização de objetivos comuns. Não ver o outro como uma alavanca ou um alicerce somente para alcançar os seus objetivos. Aprender a viver junto é desenvolver a percepção da interdependência, da não-violência, aprender a administrar conflitos. Descobrir no outro parceiro para participar em projetos comuns. Colaborar, cooperar. Na educação, essa é uma tendência e, como exemplos, podemos citar a inclusão de temas/eixos transversais (ética, ecologia, cidadania, saúde, diversidade cultural) nos Parâmetros Curriculares Nacionais, que exigem equipes interdisciplinares e trabalho em projetos comuns.

Por fim, **aprender a ser** é desenvolver-se integralmente como pessoa: inteligência, sensibilidade, sentido ético e estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade, pensamento autônomo e crítico, imaginação, criatividade, iniciativa. Para isso não se deve negligenciar nenhuma das potencialidades de cada indivíduo. A aprendizagem não pode ser apenas lógico-matemática e linguística, precisa ser integral.

Finalmente, os gregos ensinam o que hoje esquecemos. A educação do homem existe por toda parte e, muito mais do que a escola, é o resultado da ação de todo o meio sociocultural sobre os seus participantes. É o exercício de viver e conviver o que educa. E a escola de qualquer tipo é apenas um lugar e um momento provisórios onde isto pode acontecer. Portanto, é a comunidade quem responde pelo trabalho de fazer com que tudo o que pode ser vivido-e-aprendido da cultura seja ensinado com a vida – e também com a aula – ao educando”. (BRANDÃO, 1993, p.47).

Moran (2005, p. 1) corrobora nessa mesma direção:

A educação será cada vez mais complexa, porque a sociedade vai tornando-se em todos os campos mais complexa, exigente e necessitada de aprendizagem contínua. A educação acontecerá cada vez mais ao longo da vida, de forma seguida, mais inclusiva, em todos os níveis e modalidades e em todas as atividades profissionais e sociais. A educação será mais complexa porque vai incorporando dimensões antes menos integradas ou visíveis como as competências intelectuais, afetivas e éticas. A educação será mais complexa porque cada vez sai mais do espaço físico da sala de aula para ocupar muitos espaços presenciais, virtuais e profissionais; porque sai da figura do professor como centro da informação para incorporar novos papéis como os de mediador, de facilitador, de gestor, de mobilizador. Sai do aluno individual para incorporar o conceito de aprendizagem colaborativa, de que aprendemos também juntos, de que participamos de e contribuímos para uma inteligência cada vez mais coletiva.

Ao tomar, em perspectiva, todo esse apanhado de considerações sobre a importância da educação, seus conceitos, suas possibilidades através dos processos formativos podemos apresentar algumas indagações sobre incertezas que se apresentam nos ordenamentos institucionais analisados. Está claro, em todos os documentos, que os IFs devem formar sujeitos autônomos, com capacidade para escolher o melhor caminho para a sua vida e também que se permita retornar quando o caminho escolhido não for o melhor para si e para os seus, sem que 'todas as suas construções sejam perdidas' em seu retorno.

Entretanto, quando se fala em EAD, pouco se apresenta das necessidades específicas dessa modalidade de educação. Claro que educação é educação, seja presencial ou a distância mas, como os ordenamentos institucionais são os documentos que norteiam todo o processo político e pedagógico da instituição, é importante que neles estejam presentes, da forma mais clara possível, o que se deseja construir.

Apenas um dos documentos dos 07 Ifs analisados apresentada de forma clara as diretrizes para os cursos de formação de professores a distância desejados pelos IFs, diferenciando a formação dos cursos de formação da universidade clássica, ou seja, trabalhando no sentido de superar a separação ciência/tecnologia e teoria/prática. Isso se daria com o uso da pesquisa como “princípio educativo e científico, nas ações de extensão como forma de diálogo permanente com a sociedade revela sua decisão de romper com um formato consagrado, por séculos, de lidar com o conhecimento de forma fragmentada.” (PACHECO, 2010b, p.12).

A extensão, um dos tripés da formação de nível superior, também pouco aparece nos documentos analisados. Aparece mais como extensão para cursos, extensão para prestação de serviços, extensão para auxílio social. Embora estes façam parte de ações das instituições de ensino superior, devem ser transitórias quando se pensa em efetividade enquanto extensão

aliada ao ensino e à pesquisa. Ela se constrói na relação de troca conhecimentos entre a comunidade e a instituição de ensino.

Para o desenvolvimento de atividades de extensão que efetivamente cumpram o seu papel social, é preciso considerar o que diz Freire (2006, p. 36), quando afirma que “conhecimento não se estende do que se julga sabedor até aqueles que se julga não saberem; o conhecimento se constitui nas relações homem-mundo, relações de transformação, e se aperfeiçoa na problematização crítica destas relações”.

Para auxiliar na compreensão do real conceito de extensão em instituições de ensino superior, em 1987 foi criado o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão. Nele vêm ocorrendo discussões importantes no sentido de efetivar a extensão como uma “via de mão-dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade de elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico.” (BRASIL, 2000/01, p. 5).

Ao retornar à instituição de ensino, durante o desenvolvimento de atividades de extensão, os professores e os estudantes poderão refletir sobre o vivido no senso comum submetendo a reflexões teóricas. Ao estabelecer trocas de saberes sistematizados, acadêmico e popular, terá como consequências a produção do conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira e regional, a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação das instituições de ensino superior. Além de instrumentalizadora do processo dialético de teoria/prática, a extensão é um trabalho interdisciplinar que favorece a visão integrada do social. (FÓRUM NACIONAL, 1987).

## **2.4. Os Currículos e sua Regulamentação**

### **2.4.1 Situando a Discussão**

Acredito ser importante que, antes de se iniciar qualquer discussão articulada sobre a temática proposta desta Tese, trazer à luz os conceitos de currículo. Também é importante destacar que o currículo tem a mesma importância quando se trata de educação presencial e EAD. Para Hamilton (1992, p. 10), etimologicamente, a palavra currículo origina-se de uma expressão oriunda do latim, *curriculum*, que significa pista ou circuito atlético. Em latim, a palavra tem ressonâncias similares com “ordem como sequência” e “ordem como estrutura”.

Para Marcondes & Gonçalves (1998), o termo currículo pode ter múltiplas definições. Para alguns é equivalente ao programa; já para outros, inclui o conteúdo e as metodologias que irão compor as atividades e, conseqüentemente, os resultados alcançados durante o processo educativo. Ao considerar o currículo como um caminho a ser seguido, os autores adotam a definição de que o currículo é uma proposta educacional feita por uma instituição que se responsabiliza por seu planejamento, execução e avaliação.

Sacristán (2000) também nos apresenta o termo, afirmando que ele se origina da palavra latina *currere*, e refere-se à carreira, um percurso a ser seguido. Para o autor, se a escolaridade é um caminho a ser percorrido, o currículo caracteriza-se pelos acontecimentos que ocorrem durante a caminhada que levam ao progresso do sujeito pela escolaridade.

Forquin (2000, p. 48) salienta que o currículo é:

[...] o conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos (saberes, competências, representações, tendências, valores) transmitidos (de modo explícito ou implícito) nas práticas pedagógicas e nas situações de escolarização, isto é, tudo aquilo que poderíamos chamar de dimensão cognitiva e cultural da educação escolar.

Tanto na definição de Sacristán quanto na de Forquin pode-se observar o papel da escola como o *locus* da execução do currículo. Nessa direção, Antonio Flavio Barbosa Moreira e Regina Leite Garcia (2003) levantam a seguinte questão: se a escola é o *locus* da execução do currículo, “currículo é tudo aquilo que resolvo fazer com os meus alunos?” (GARCIA; MOREIRA, 2003, p. 24). Sobre o assunto, os autores destacam que todo o entorno da vida do estudante tem implicações na sua formação e que as escolas não podem ser como uma ilha que sobrevive solitária, sem olhar para além-mar. Eles trazem à tona a discussão de que é “o currículo escolar que está interagindo, que está recebendo impulsos, que está dialogando, que está buscando informações, está buscando enriquecimento, que está levando o aluno a entender melhor as relações, a criticar, a se situar.” (MOREIRA; GARCIA, 2003, p. 24).

Forquin (2000, p. 58) corrobora com essa ideia:

A cultura escolar é uma cultura geral, não no sentido de que seja uma amostra ou um amontoado de tudo (não é uma cultura dispersa, eclética), nem no sentido de que pretenda desenvolver "ideias gerais" que não favoreçam conhecimentos precisos ou competências específicas (não é uma cultura de verbalismo abstrato), mas sim no sentido de ser responsável pelo acesso a conhecimentos e a competências estruturalmente fundamentados, isto é, capazes de servir de base ou de fundamento a todos os tipos de aquisições cognitivas "cumulativas". [...] Podemos ver, então, na generalidade, o caráter fundamental da cultura escolar, a razão primeira de seu universalismo. O que a cultura escolar traz ela traz potencialmente para todos,

porque se trata dos fundamentos de toda atividade intelectual e de todo desempenho cognitivo possíveis.

Saviani (1991, p. 23) também se afina com a mesma concepção:

É a exigência de apropriação do conhecimento sistematizado por parte das novas gerações que torna necessária a existência da escola. A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber.

Concepções epistemológicas, as práticas pedagógicas, os movimentos sociais, culturais, políticos, econômicos, éticos, históricos, etnoraciais estão reconhecidamente presentes em todo o processo curricular e esse recorte conceitual traz à luz o lugar de onde emanam as definições intelectuais acerca dos currículos e as forças subjacentes ao ‘empoderamento’ dado a eles.

Quando observados os ordenamentos institucionais dos IFs analisados, pode-se perceber a preocupação 'escrita' com um currículo para EAD que dê conta de atender os diferenciais de formação requeridos dos futuros professores, mas não se observou clareza quanto a 'como' realizar, com os currículos apresentados, essas alterações. Em um caso, destacou-se ainda que é necessário que haja um paralelo entre os cursos presenciais e EAD. Com currículos iguais, espera-se que as práticas docentes mobilizadas pelos seus saberes dêem conta desse diferencial.

Nesse sentido, Macedo (2007, p. 14) destaca que,

Se levarmos em conta o contexto de importância que o currículo assume no mundo, em termos de concepção e da construção contemporânea das formações, o seu *empoderamento* político-pedagógico, assim como a complexidade que emerge dessas configurações, a explicitação reflexiva do campo curricular e da noção de currículo, no sentido de distinguir historicamente e epistemologicamente as perspectivas e as práticas, se torna uma responsabilidade formativa social e pedagógica incontestável.

Temos como balizadores as concepções de currículo até então apresentadas e compreendemos o currículo como o espaço e o lugar de tensões, disputas por poder, de construção de identidades individuais e sociais, de transformação social, de resgate das trilhas epistemológicas. Através da definição de conteúdos como o conjunto de conhecimentos, obtidos através de programa de atividades planejadas, visando um resultado, torna-se fundamental que os professores se preocupem com o que

[...] se configura como currículo e saibam lidar com suas complexas e interessadas dinâmicas de ação, sob pena de deixarem que os burocratas da educação continuem

tomando de assalto um âmbito das políticas e práticas educacionais que hoje define, em muito, a qualidade e a natureza das opções formativas. Os tecnocratas reducionistas, em geral não sabem e pouco se sensibilizam por aquilo que podemos denominar de currículo educativo. Ou seja, um currículo onde a formação desenvolva elucidando e compromissando-se com uma educação cidadã. (MACEDO, 2007, p. 14-15).

Em síntese, é urgente e necessário que as discussões acerca das concepções de currículo e de suas repercussões na vida dos estudantes sejam abraçadas como princípio fundamental para a construção de um mundo não apenas legitimado pelo poder vigente. É evidente também a necessidade de cuidado que os professores precisam ter, já que, de tempos em tempos, surgem teorias afirmando existirem conhecimentos considerados mais ou menos importantes e/ou legítimos. São as escolhas feitas a partir das discussões acerca do currículo que vão dar, ou não, vez e voz a grupos que, por vez, podem ser excluídos dos processos educativos e, conseqüentemente, das possibilidades que a formação educacional insere da vida dos sujeitos.

Dessa forma, quanto mais o currículo estiver a serviço de poucos, maior é a possibilidade de que esses poucos controlem, com tranquilidade, a maioria. Por outro lado, se os currículos estiverem a serviço de uma coletividade pensante, democrática e criativa, maior será a possibilidade de que, livres e esclarecidos, os sujeitos possam construir e lidar com suas subjetividades sem o controle de qualquer grupo.

#### **2.4.2 O Currículo e a Responsabilidade dos Pares Educacionais**

A história da educação brasileira nos conta, com clareza, a forma como a classe dominante sempre fez uso do ensino para inculcar, às vezes de forma sutil e em outros momentos de forma escancarada, os seus conceitos de verdades prontas, determinadas, acabadas e inquestionáveis.

Podemos afirmar que, nesse contexto, a universidade teve um papel primordial já que, concebida e implementada inicialmente para formar a elite pensante do país, contribuiu para aumentar o fosso já existente entre os que podiam ter acesso ao conhecimento científico e aqueles a quem o conhecimento das técnicas de trabalho eram suficientes para a vida. Para os sujeitos que seriam os ‘pensadores’, a universidade oferecia currículos meticulosamente escolhidos para manter o *status quo* de uma sociedade capitalista baseada no poder econômico como construtor de ‘diferentes’. Aos sujeitos que apenas iriam executar os cursos técnicos,

eram oferecidos currículos que apenas se preocupavam com o *modus operandi* da profissão, sem nenhuma reflexão social e econômica de sua função no mundo do trabalho.

Para Sacristán (2000, p. 15), “quando definimos currículo, estamos descrevendo a concretização das funções da própria escola e a forma particular de enfocá-las num momento histórico e social determinado, para um nível de modalidade de educação, numa trama institucional, etc.”

O currículo, então, é a maneira pela qual as instituições de ensino se organizam, tecem suas caminhadas e orientam as suas práticas. Não existe instituição de ensino sem currículo. Embora seja às vezes mecânico e burocrático, esse documento reforça as dicotomias tão perceptíveis na formação dos educandos.

Em contraposição a essa lógica, Sacristán (2000, p. 16) destaca que:

As funções que o currículo cumpre como expressão do projeto de cultura e socialização são realizadas através de seus conteúdos, de seu formato e das práticas que cria em torno de si. Tudo isso se produz ao mesmo tempo: conteúdos (culturais ou intelectuais e formativos), códigos pedagógicos e ações práticas através dos quais se expressam e modelam conteúdos e formas.

A partir dessas reflexões, a sequência deste texto busca apresentar uma discussão sobre os sujeitos que participam das tomadas de decisões no que tange à questão do currículo na formação universitária de professores brasileiros. Neste momento, o texto trará à luz a discussão sobre a União e suas agências reguladoras além de apresentar outros elementos como, por exemplo, os professores, seus referenciais teóricos e de sociedade. Refletiremos também sobre as sociedades de classe que por muitas vezes regulamentam as profissões. Seus papéis, suas atribuições e suas possíveis responsabilidades com uma formação libertadora e transformadora estarão presentes nas seções que seguem.

#### **2.4.2.1 Os Marcos Regulatórios Gerais**

A discussão que se inicia apresenta brevemente a perspectiva histórica da construção do currículo dos cursos de formação de professores no Brasil desde a publicação da LDB 9394 de dezembro de 1996 até a atualidade, dando ênfase à formação dos professores de Ciências Naturais e Matemática.



Desde a publicação da LDB 9394/1996, observa-se que uma vasta gama de medidas normatizadoras vêm sendo criadas na esfera federal, objetivando controlar e, por consequência, direcionar o sistema educacional brasileiro para interesses específicos. No seu conjunto, tentam organizar uma política educacional, mas como são apresentadas isoladamente, tentando resolver problemáticas pontuais e urgentes, nem sempre dão conta do que é realmente necessário.

Ao longo deste texto, pretendemos desvelar o que Macedo (2007) destaca, observando que, à luz das emergências, as normatizações são elaboradas sem muitas vezes dar conta dos reais problemas da formação de professores, culpabilizando somente as instituições formadoras e, conseqüentemente, seus professores, pelas mazelas educacionais do país.

Na publicação da LDB 9394/1996, o ensino superior ganhou destaque no Capítulo IV e a única referência que se faz sobre o currículo nesse nível de ensino se apresenta no art. 53, afirmando que “no exercício de sua autonomia, são asseguradas às universidades, sem prejuízo de outras, as seguintes atribuições: [...] II - fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes.”

É interessante analisar esse artigo do ponto de vista da história. É como se com essa regulamentação, houvesse de imediato uma ruptura com toda uma história de dominação intelectual marcada pelo currículo e pelas práticas pedagógicas como elementos de seleção dos indivíduos na sociedade. Ignora-se que o problema da formação de professores não pode ser resolvido senão com discussões que vão além das prescrições comuns oriundas das regulações públicas da educação.

Para atender ao disposto na LDB 9394/1996, quando dizia que as discussões sobre currículo seriam tratadas por diretrizes específicas, foi publicado o Parecer CNE/CES nº 776, de 3 de dezembro de 1997, tratando das orientações para as Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação.

O documento teve como relatores os conselheiros Carlos Alberto Serpa, Éfrem de Aguiar Maranhão, Eunice Durham, Jacques Velloso e Yugo Okida. Já no início de seu texto destacava que na LDB anterior<sup>32</sup>, revogada pela atual<sup>33</sup>, o currículo era orientado a atender aos interesses das corporações, num claro processo bairrista, pois os currículos impressos geravam “obstáculos para o ingresso em um mercado de trabalho marcadamente competitivo,

---

<sup>32</sup> Lei nº 5692/71.

<sup>33</sup> Lei nº 9394/96.

o que resultou, nestes casos, em excesso de disciplinas obrigatórias e em desnecessária prorrogação do curso de graduação”. Segue apontando que esse modelo de organização curricular vinha se “revelando ineficaz para garantir a qualidade desejada, além de desencorajar a inovação e a benéfica diversificação da formação oferecida.”

O documento continua apontando que:

A orientação estabelecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no que tange ao ensino em geral e ao ensino superior em especial, aponta no sentido de assegurar maior flexibilidade na organização de cursos e carreiras, atendendo à crescente heterogeneidade tanto da formação prévia como das expectativas e dos interesses dos alunos. Ressalta, ainda, a nova LDB, a necessidade de uma profunda revisão de toda a tradição que burocratiza os cursos e se revela incongruente com as tendências contemporâneas de considerar a boa formação no nível de graduação como uma etapa inicial da formação continuada.

Por fim, destaca oito princípios fundamentais que devem orientar a elaboração dos currículos e ser obrigatoriamente respeitados por todas as instituições de ensino superior. Em síntese, são: (1) liberdade para a composição da carga horária a ser cumprida e para a especificação das unidades de estudos a serem ministradas; (2) apresentar as práticas pedagógicas que compõem os currículos, evitando a fixação de conteúdos específicos com cargas horárias pré-determinadas, que não poderão exceder 50% da carga horária total dos cursos; (3) evitar o prolongamento desnecessário do curso; (4) incentivar a formação geral para que o estudante possa superar desafios de um mundo em constantes mudanças no campo profissional; (5) estimular estudos independentes; (6) encorajar a realização de atividades complementares às que são oferecidas no currículo formal; (7) fortalecer a relação teoria-prática através de estágios e participação em atividades de extensão e; (8) utilizar variados instrumentos para a realização das avaliações da aprendizagem universitária.

Cabe aqui o especial destaque ao primeiro princípio apresentado no que tange à questão da liberdade para compor a carga horária do curso. Em 2001, o Parecer CNE/CES nº 583, de 4 de abril, que trata das orientações para as Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação, destacou a grande heterogeneidade existente em termos de carga horária em currículos de mesmo curso, decidindo adotar “uma orientação comum para as diretrizes que começa a aprovar e que garanta a flexibilidade, a criatividade e a responsabilidade das instituições ao elaborarem suas propostas curriculares.”(p. 2). Essas orientações seriam definidas para cada curso em regulamentações posteriores.

O documento também destacou que as diretrizes deveriam contemplar: (a) o perfil do formando; (b) as competência/habilidades/atitudes; (c) as habilitações e ênfases; (d) os

conteúdos curriculares; (e) organização do curso e; (f) os estágios e atividades complementares (p. 2).

Além disso, é importante destacar que em nenhum momento no documento se mencionou a questão da especificidade da formação de professores como uma formação que tivesse características diferenciadas dos demais cursos de graduação já que, de acordo com Kuenzer (1999), o perfil de professor, até então esperado, era de alguém:

Cujas habilidades em eloquência se sobrepunham à rigorosa formação científica que contemplasse, de forma articulada, os conteúdos da área específica e da educação. De posse de um bom livro didático e com alguma prática, tudo estaria resolvido. A sua formação, portanto, até podia ser em outras áreas profissionais correlatas à disciplina a ser ministrada, ou complementar ao bacharelado, contemplando umas poucas disciplinas, pois era suficiente compreender e bem transmitir o conteúdo escolar que compunha o currículo e manter o respeito e a boa disciplina, requisitos básicos para a atenção, que garantiria a eficácia da transmissão. (KUENZER, 1999, p. 168).

Foi somente com o Parecer Nº 09/2001 CNE/CP, de 08/05/2001, que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior (cursos de licenciatura, de graduação plena) começaram a ser discutidas no país.

Já no início do documento, após apresentar as formas como foi elaborado e discutir superficialmente a situação do cenário educacional mundial, o texto destaca o “preparo inadequado dos professores cuja formação de modo geral, manteve predominantemente um formato tradicional, que não contempla muitas das características consideradas, na atualidade [...]” (BRASIL, 2001, p. 4).

O documento continua destacando que a formação atual de professores “não têm permitido a construção de um curso com identidade própria” (BRASIL, 2001, p.22), entendida como “sólida formação de professores”; ou ainda, de que os professores formados “desconhecem os documentos que tratam [de propostas curriculares] ou os conhecem apenas superficialmente.” (BRASIL, 2001, p.24).

Muitos dos professores em formação, como sabemos, não têm acesso a livros, revistas, vídeos, filmes, produções culturais de naturezas diversas. A formação, geralmente, não se realiza em ambientes planejados para serem culturalmente ricos, incluindo leituras, discussões informais, troca de opiniões, participação em movimentos sociais, debates sobre temas atuais, exposições, espetáculos e outras formas de manifestação cultural e profissional. [...]. Para que esta tarefa seja efetivamente realizada é preciso que os professores de todos os segmentos da escolaridade tenham uma sólida e ampla formação cultural. (BRASIL, 2001, p.12).

Na sequência, descreve passo a passo a 'receita' (prescritiva e homogenizadora) de como formar bons professores. O parecer organiza e direciona toda a formação de professores brasileiros, destacando que sua preparação deve garantir:

- I. o ensino visando à aprendizagem do aluno;
- II. o acolhimento e o trato da diversidade;
- III. o exercício de atividades de enriquecimento cultural;
- IV. o aprimoramento em práticas investigativas;
- V. a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares;
- VI. o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores;
- VII. o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe.

Destaca ainda, que: (a) a formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da Educação Básica observará princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico; (b) cada curso deve possuir um projeto pedagógico que leve em conta, entre outros elementos, a sua especificidade de área do conhecimento e também as especificadas da profissionalização docente; (c) a organização institucional da formação dos professores deve estar a serviço do desenvolvimento de competências necessárias para a atividade profissional que será exercida; (d) as avaliações da aprendizagem devem estar de acordo com as competências profissionais a serem adquiridas; (e) a seleção e o ordenamento dos conteúdos é de responsabilidade da instituição de ensino, organizados em eixos<sup>34</sup> e estes devem ter profundo significado com a futura atuação profissional e; (f) há que se promover atividades que relacionem a teoria com a prática em atividades que extrapolem o espaço do estágio curricular.

Dessa forma, a lógica da prescrição técnica e pedagógica continua a dar o tom das regulamentações, já que, em 2002 e, depois, reforçando essa tendência, em 2006, também foram normatizados padrões de carga horária e duração de cursos de formação de professores.

Nessa direção, a Resolução Nº 02/2002 CNE/CP, de 19/02/2002, institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior e resolve:

A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garanta, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:

I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;

---

<sup>34</sup> I. Eixo articulador dos diferentes âmbitos de conhecimento profissional; II. eixo articulador da interação e da comunicação, bem como do desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional; III. eixo articulador entre disciplinaridade e interdisciplinaridade; IV. eixo articulador da formação comum com a formação específica; V. eixo articulador dos conhecimentos a serem ensinados e dos conhecimentos filosóficos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa; VI. eixo articulador das dimensões teóricas e práticas (BRASIL, 2001, p. 66).

II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;

III - 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico- cultural;

IV - 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.

Parágrafo único. Os alunos que exerçam atividade docente regular na educação básica poderão ter redução da carga horária do estágio curricular supervisionado até o máximo de 200 (duzentas) horas.

Art. 2º A duração da carga horária prevista no Art. 1º desta Resolução, obedecidos os 200 (duzentos) dias letivos/ano dispostos na LDB, será integralizada em, no mínimo, 3 (três) anos letivos.

As decisões foram reforçadas pelo Parecer Nº 5/2006 CNE/CP, de 4/4/2006, que apreciou a Indicação CNE/CP nº 2/2002 sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para Cursos de Formação de Professores para a Educação Básica, decidindo que:

Os cursos de Licenciatura destinados à Formação de Professores para os anos finais do Ensino Fundamental, o Ensino Médio e a Educação Profissional de nível médio serão organizados em habilitações especializadas por componente curricular ou abrangentes por campo de conhecimento, conforme indicado nas Diretrizes Curriculares pertinentes. A carga horária dos cursos mencionados no item acima será, no mínimo, de 2.800 horas de efetivo trabalho acadêmico, das quais, no mínimo, 300 horas dedicadas ao estágio supervisionado e, no mínimo, 2.500 horas, às demais atividades formativas [...]. (BRASIL, 2002, p. 3).

Com essas regulamentações gerais, cada curso segue o caminho que lhe é permitido, até onde lhe é permitido. As regulamentações esmeram no sentido de reproduzir, com a maior precisão, a 'receita' a seguir. Tão logo chegue a hora, os órgãos de regulação e fiscalização baterão à porta das instituições formadoras para verificar a consistência da 'massa' e se o 'bolo' terá condições de ser 'vendido' para a sociedade.

Isso ficou bem claro durante a análise dos ordenamentos institucionais. Os cursos precisam ser reconhecidos e, então, não há outros caminhos curriculares a seguir. As leis são claras e os currículos analisados seguem todas as normas emanadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais e, para compreender o lugar de onde se fala, é importante entender o conceito de Ciências Naturais.

Para Almeida; Oliveira (1971), BRASIL (1998), o Ensino de Ciências no nível fundamental é também conhecido como Ciências Naturais ou Ciências Físicas e Biológicas. As Ciências Físicas compreendem a Física, a Química, a Geologia e Astronomia. Já as Ciências Biológicas abrangem a Biologia Geral (Fisiologia e Anatomia), Botânica e Zoologia.

Considerando o escopo deste trabalho, as Ciências Naturais às quais me refiro são a Física, a Química e a Biologia, além da Matemática, não inclusa nesta categoria, mas também objeto de estudo.

Partindo do pressuposto de que não temos, em termos legais, normativas diferenciadas nem para a oferta, tampouco para a regulação e controle dos cursos de Licenciatura oferecidos pelas Universidades Clássicas e pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, os referenciais legais tomados para este tipo de formação são os descritos na seção anterior. É importante destacar que, atualmente, essas normatizações fazem referência aos cursos oferecidos na modalidade presencial. Entretanto, todas as normativas em questão têm o mesmo valor para os cursos na modalidade de EAD.

Ao longo das discussões feitas na seção anterior, foram levantadas, entre uma normativa e outra, algumas reflexões sobre a formação de professores. Para a legislação em voga, trata-se da formação realizada na Universidade Clássica e de forma presencial.

Por outro lado, o documento nomeado “Um Modelo em Educação Profissional e Tecnológica”, publicado em 2010, destaca a necessária superação da dicotomia ciência/tecnologia, teoria/prática. Faz-se necessária a superação da visão fragmentada de saberes e, por consequência, uma maior apropriação dos conhecimentos em um mundo de “construção e desconstrução.” (p. 30).

As concepções e diretrizes de uma proposta governamental para a formação de professores afirmam que o trabalho que a Universidade Clássica realiza não dá conta das demandas atuais por formação de professores, reforçando que:

Essa organização curricular dos Institutos Federais traz para os profissionais da educação um espaço ímpar de construção de saberes, por terem esses profissionais a possibilidade de dialogar simultaneamente e de forma articulada, da educação básica até a pós-graduação, trazendo a formação profissional como paradigma nuclear, o que faz que essa atuação acabe por sedimentar o princípio da verticalização. Esses profissionais<sup>35</sup> têm a possibilidade de, no mesmo espaço institucional, construir vínculos em diferentes níveis e modalidades de ensino, em diferentes níveis da formação profissional, buscar metodologias que melhor se apliquem a cada ação, estabelecendo a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. (SETEC/MEC, 2010, p. 27).

Ora, se não temos regulamentações diferenciadas para formações de mesma natureza, mas que pretendem formar sujeitos distintos, precisamos nos ater ao que é nacionalmente válido em termos de legislação e observar com atenção quais são os encaminhamentos

---

<sup>35</sup> O perfil desse professor, como define Machado (2008) seria o “sujeito da reflexão e da pesquisa, aberto ao trabalho coletivo e à ação crítica e cooperativa, comprometido com sua atualização permanente na área de formação específica e pedagógica que tem plena compreensão do mundo do trabalho e das redes de relações que envolvem as modalidades, níveis e instâncias educacionais, conhecimento de sua profissão, de suas técnicas, bases tecnológicas e valores do trabalho, bem como dos limites e possibilidades do trabalho docente que realiza e precisa realizar.”

teóricos e práticos que podem 'dar conta' desta outra formação. Na sequência, observaremos o que dizem as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos que estamos analisando.

**Quadro 2:** Resumo das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Licenciatura em Matemática, Física, Química e Ciências Biológicas.

Curso	Relatores	Conteúdos	Perfil do Egresso
Licenciatura em Ciências Biológicas <sup>36</sup>	Francisco César de Sá Barreto, Carlos Alberto Serpa de Oliveira e Roberto Cláudio Frota Bezerra	Todos os conteúdos próprios de sua área específica, conteúdos nas áreas de Química, Física e da Saúde além de formação pedagógica	<p>a) generalista, crítico, ético, e cidadão com espírito de solidariedade;</p> <p>b) detentor de adequada fundamentação teórica, como base para uma ação competente, que inclua o conhecimento profundo da diversidade dos seres vivos, bem como sua organização e funcionamento em diferentes níveis, suas relações filogenéticas e evolutivas, suas respectivas distribuições e relações com o meio em que vivem;</p> <p>c) consciente da necessidade de atuar com qualidade e responsabilidade em prol da conservação e manejo da biodiversidade, políticas de saúde, meio ambiente, biotecnologia, bioprospecção, biossegurança, na gestão ambiental, tanto nos aspectos técnicos-científicos, quanto na formulação de políticas, e de se tornar agente transformador da</p>

<sup>36</sup> Parecer CNE/CES nº 1.301, de 6 de novembro de 2001 - Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Ciências Biológicas (Bacharelado e Licenciatura) e Resolução CNE/CES nº 7, de 11 de março de 2002. Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Ciências Biológicas (Bacharelado e Licenciatura).



			<p>realidade presente, na busca de melhoria da qualidade de vida;</p> <p>d) comprometido com os resultados de sua atuação, pautando sua conduta profissional por critério humanísticos, compromisso com a cidadania e rigor científico, bem como por referenciais éticos legais;</p> <p>e) consciente de sua responsabilidade como educador, nos vários contextos de atuação profissional;</p> <p>f) apto a atuar multi e interdisciplinarmente, adaptável à dinâmica do mercado de trabalho e às situações de mudança contínua do mesmo;</p> <p>g) preparado para desenvolver ideias inovadoras e ações estratégicas, capazes de ampliar e aperfeiçoar sua área de atuação.</p>
Licenciatura em Física <sup>37</sup>	Francisco César de Sá Barreto, Carlos Alberto Serpa de Oliveira e Roberto Cláudio Frota Bezerra	Um núcleo comum a todos as modalidades dos cursos de Física. Módulos sequenciais especializados, nos quais será dada a orientação final do curso. Esses módulos podem conter o conjunto de atividades necessárias para completar um Bacharelado ou Licenciatura em Física nos moldes atuais ou poderão ser diversificados, associando a Física a outras	[...] dedica-se preferencialmente à formação e à disseminação do saber científico em diferentes instâncias sociais, seja através da atuação no ensino escolar formal, seja através de novas formas de educação científica, como vídeos, “software”, ou outros meios de comunicação.

<sup>37</sup> Parecer CNE/CES nº 1304, de 6 de novembro de 2001 - Diretrizes Nacionais Curriculares para os Cursos de Física e Resolução CNE/CES nº 9, de 11 de março de 2002 - Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Bacharelado e Licenciatura em Física.

		<p>áreas do conhecimento como, por exemplo, Biologia, Química, Matemática, Tecnologia, Comunicações, etc. Os conteúdos desses módulos especializados inter-disciplinares devem ser elaborados por cada IES juntando os esforços dos colegiados dos diversos cursos envolvidos (Física, outras áreas científicas, Engenharia, Comunicação, etc.) seguindo interesses específicos e regionais de cada instituição.</p>	<p>Não se atem ao perfil da atual Licenciatura em Física, que está orientada para o ensino médio formal.</p>
Licenciatura em Química <sup>38</sup>	Francisco César de Sá Barreto, Carlos Alberto Serpa de Oliveira e Roberto Cláudio Frota Bezerra	<p>[...] necessidade da inclusão, nos currículos institucionais, de temas que propiciem a reflexão sobre caráter, ética, solidariedade, responsabilidade e cidadania. Prega-se, igualmente, a abertura e flexibilização das atuais grades curriculares, com alteração no sistema de pré-requisitos e redução do número de disciplinas obrigatórias e ampliação do leque de possibilidades a partir do projeto pedagógico da instituição que deverá, necessariamente, assentar-se sobre conceitos de “matéria” e “interdisciplinaridade”.</p>	<p>O Licenciado em Química deve ter formação generalista, mas sólida e abrangente em conteúdos dos diversos campos da Química, preparação adequada à aplicação pedagógica do conhecimento e experiências de Química e de áreas afins na atuação profissional como professor na educação fundamental e média.</p>
Licenciatura em Matemática <sup>39</sup>	Francisco César de Sá Barreto, Carlos Alberto Serpa de Oliveira e Roberto Cláudio Frota Bezerra	<p>Um núcleo comum a todos as modalidades dos cursos de Matemática e para a licenciatura serão incluídos. No conjunto dos conteúdos profissionais, os conteúdos da Educação Básica,</p>	<p>a) elaborar propostas de ensino-aprendizagem de Matemática para a educação básica; b) analisar, selecionar e produzir</p>

<sup>38</sup> Parecer CNE/CES nº 1.303, de 6 de novembro de 2001 - Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Química e Resolução CNE/CES Nº 8, de 11 de março de 2002 - Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Bacharelado e Licenciatura em Química.

<sup>39</sup> Parecer CNE/CES nº 1.302, de 6 de novembro de 2001 - Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Matemática, Bacharelado e Licenciatura e Resolução CNE/CES nº 3, de 18 de fevereiro de 2003 - Institui Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Matemática.

		<p>consideradas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores em nível superior, bem como as Diretrizes Nacionais para a Educação Básica e para o Ensino Médio.</p>	<p>materiais didáticos;</p> <p>c) analisar criticamente propostas curriculares de Matemática para a educação básica;</p> <p>d) desenvolver estratégias de ensino que favoreçam a criatividade, a autonomia e a flexibilidade do pensamento matemático dos educandos, buscando trabalhar com mais ênfase nos conceitos do que nas técnicas, fórmulas e algoritmos;</p> <p>e) perceber a prática docente de Matemática como um processo dinâmico, carregado de incertezas e conflitos, um espaço de criação e reflexão, onde novos conhecimentos são gerados e modificados continuamente;</p> <p>f) contribuir para a realização de projetos coletivos dentro da escola básica</p>
--	--	---	--

## 2.5 A Universidade Aberta do Brasil - UAB

Em 2006, todas as atividades que estavam sendo realizadas através do programa Pro-Licenciatura foram transferidas para um novo sistema, chamado de Universidade Aberta do Brasil – UAB<sup>40</sup>, que até hoje é responsável pela oferta de cursos na modalidade a Distância em instituições públicas de ensino superior.

A UAB, atualmente vinculada à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, tem como objetivo:

[...] ampliar e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior, por meio da educação a distância. A prioridade é oferecer formação inicial a professores em efetivo exercício na educação básica pública, porém ainda sem graduação, além de formação continuada àqueles já graduados. Também pretende ofertar cursos a dirigentes, gestores e outros profissionais da educação básica da rede pública. Outro objetivo do programa é reduzir as desigualdades na oferta de ensino superior e desenvolver um amplo sistema nacional de educação superior a distância. Há polos de apoio para o desenvolvimento de atividades pedagógicas presenciais, em que os alunos entram em contato com tutores e professores e têm acesso a biblioteca e laboratórios de informática, biologia, química e física. Uma das propostas da Universidade Aberta do Brasil (UAB) é formar professores e outros profissionais de educação nas áreas da diversidade. O objetivo é a disseminação e o desenvolvimento de metodologias educacionais de inserção dos temas de áreas como educação de jovens e adultos, educação ambiental, educação patrimonial, educação para os direitos humanos, educação das relações étnico-raciais, de gênero e orientação sexual e temas da atualidade no cotidiano das práticas das redes de ensino pública e privada de educação básica no Brasil. (UAB/MEC, 2011).

Os ordenamentos institucionais analisados também apresentam com clareza a necessidade que os Estados da União têm de formar professores, especialmente para a Educação Básica. Essa demanda tem sido suprida através da modalidade de EAD, já que muitos dos municípios que fazem parte deste estudo ficam geograficamente muito distantes dos locais de oferta presenciais de cursos de formação. Para dar conta dessa demanda, observou-se, em todos os documentos analisados, a utilização do programa governamental UAB como subsidiador. A UAB tem se mostrado uma grande aliada quando o assunto é formação de professores, já que através dela os IFs oferecem a sua capacidade pedagógica e técnica de formação. Por outro lado, observou-se que, geralmente, os IFs não utilizam os seus docentes em todos os momentos dos cursos ofertados, permitindo assim que seus docentes efetivos fiquem liberados para trabalhar com outras atividades ligadas ao ensino, a pesquisa e a extensão, especialmente de forma

---

presencial. Também é importante destacar que a parceria realizada entre os IFs e os Estados e/ou Municípios permite que os recursos oriundos das matrizes orçamentárias institucionais não sejam utilizados na interiorização da formação dos professores, já que as despesas operacionais dos cursos são bancadas pelos parceiros e pelo Governo Federal.

Seja através da modalidade de EAD ou presencialmente, o que se deseja da formação de um professor é que ele seja um profissional:

Com profundo conhecimento da dinâmica da sociedade e da educação, dos sistemas de ensino e da escola enquanto realidades concretas de um contexto histórico-social, nas dimensões afetiva e ética, individual e grupal. O que se deseja é a formação de um profissional profundamente comprometido com a dimensão pública da educação, capaz de enfrentar problemas referentes à prática educativa em suas diferentes modalidades; que use o conhecimento pedagógico para gerar e difundir novas tecnologias e inovar o trabalho educativo na escola e em outros espaços organizacionais e comunidades educativas; que investigue e produza conhecimento sobre a natureza e as finalidades da educação numa determinada sociedade, bem como sobre os meios apropriados de formação humana pela formação dos quais é ele responsável direto. (KUENZER, 1999, p.27).

O sistema UAB, integrado por Universidades e Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (públicos), oferece cursos superiores de graduação e pós-graduação para qualquer pessoa que desejar estudar através desta modalidade. O sistema foi instituído pelo Decreto 5.800, de 8 de junho de 2006 e, de acordo a UAB/MEC (2011c), busca "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". O sistema dá subsídios para a implantação da modalidade de EAD em instituições públicas de ensino superior, bem como busca apoiar as pesquisas destinadas à descoberta e publicização de metodologias inovadoras aplicadas ao ensino superior.

A instituição da política de colaboração entre a União e os entes federativos (federal, estadual e municipal) estimula a criação e a manutenção de polos de apoio presencial em localidades estratégicas do Brasil. Ao fomentar a implantação desses polos em locais historicamente desprovidos de educação superior pública, a UAB incentiva o desenvolvimento de municípios com baixos índices de desenvolvimento humano – IDH e baixos índices de desenvolvimento da educação básica - IDEB, atuando como um instrumento de qualificação e requalificação dos cidadãos, reduzindo assim a migração para os grandes centros urbanos, fortalecendo a geração de emprego e renda.

Do ponto de vista do seu funcionamento, a UAB é um articulador entre as instituições de ensino superior (geralmente concentradas nos grandes centros urbanos) e os

governos estaduais e municipais, com vistas a atender as demandas locais. Os estados e municípios entram com a infraestrutura necessária à implantação do polo de apoio presencial e a União com seu conhecimento para a execução do curso superior e com os profissionais técnicos e professores necessários.

A articulação entre as IES<sup>41</sup> e o poder público estadual ou municipal é que define os municípios ou microrregiões de oferta e os polos de apoio presencial a serem implementados.

Na prática, tomando um exemplo simples, podemos dizer que, se um Município que possui interesse em ofertar cursos de Graduação e Pós-Graduação a distância, ele pode candidatar-se a partir da participação em edital específico publicado pela UAB. O município precisa garantir em seu polo de apoio presencial a infraestrutura física, lógica e estruturada para a execução descentralizada das atividades pedagógicas e administrativas presenciais e dos acessos remotos<sup>42</sup> à Universidade ou ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia<sup>43</sup> que oferece os elementos didáticos pedagógicos para a formação

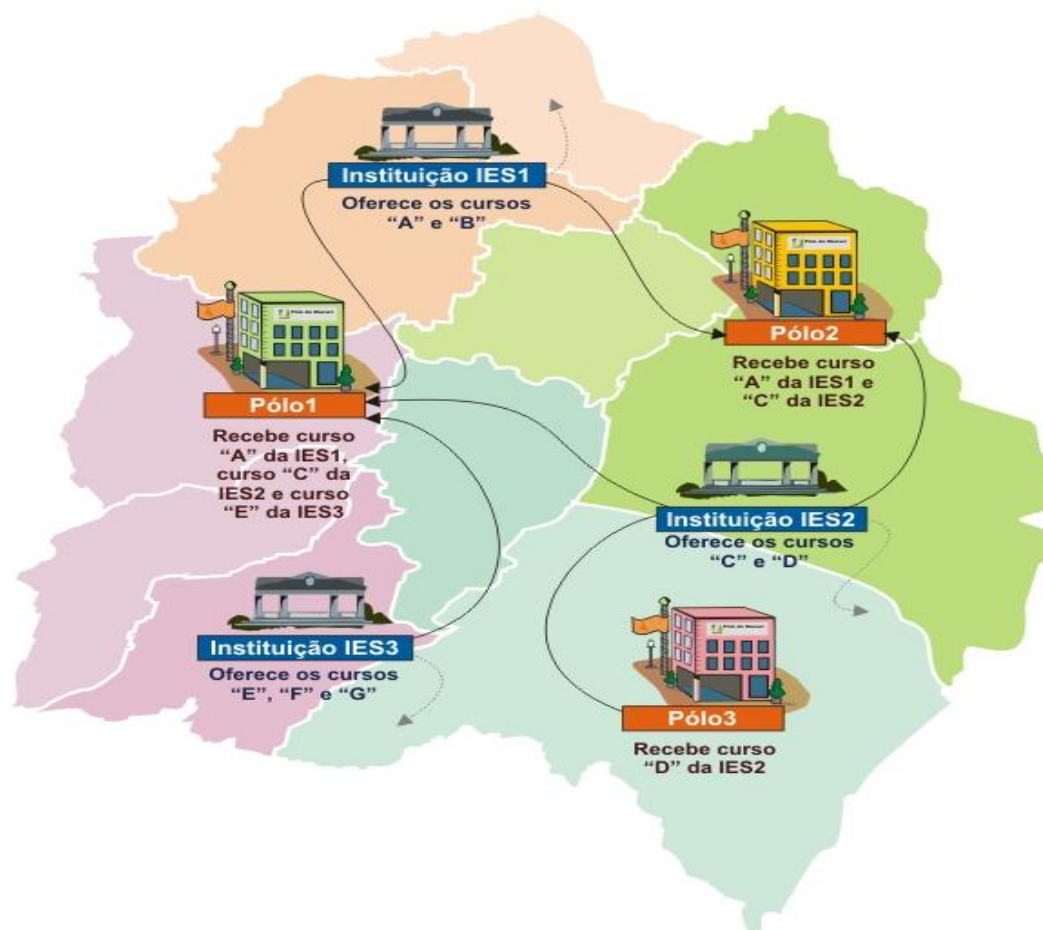
---

<sup>41</sup> Instituições de Ensino Superior.

<sup>42</sup> De acordo com o Edital de Seleção N° 1/2006 - 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, são condições necessárias aos estados e municípios proponentes: (a) Descrição da infraestrutura física e logística de funcionamento: laboratórios, bibliotecas, recursos tecnológicos e outros, bem como dos prazos para instalação e funcionamento do polo; (b) Descrição de recursos humanos: necessários para o adequado funcionamento do polo que incluirá tutores presenciais, equipe técnica e administrativa (para apoio e manutenção do polo), e outros; (c) Demonstrativo de sustentabilidade financeira e orçamentária: a proposta deverá apresentar a dotação orçamentária e os recursos financeiros disponíveis para a manutenção do polo, durante a realização dos cursos superiores; (d) Lista com cursos superiores: pretendidos para a localidade e que podem ser ofertados no polo proposto, com respectivos quantitativos de vagas e; (e) Demais recursos necessários: a serem contratados, compatíveis com os cursos.

<sup>43</sup> De acordo com o Edital de Seleção N° 1/2006 - 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, são condições necessárias às instituições de ensino proponentes: (a) descrição do curso que poderá ser ofertado: com a apresentação do projeto pedagógico (com todos os componentes curriculares, respectivos ementários e demais componentes pedagógicos do curso), bem como a indicação do quantitativo de vagas; (b) Cronograma de execução do curso proposto: prevendo todas as etapas de aprovação interna na instituição de ensino, bem como os prazos para sua implementação; (c) Descrição das necessidades específicas relativas ao polo de apoio presencial: quanto à infra-estrutura física e logística (laboratórios, bibliotecas, recursos tecnológicos e outros); (d) Indicação do quantitativo de polos e suas localizações, incluindo detalhamento das regiões e localidades preferenciais de abrangência com justificativas; (e) Descrição dos recursos humanos: corpo docente específico para educação a distância (professor conteudista e coordenador), tutores presenciais, tutores a distância, professores regentes e outros; (f) Detalhamento do orçamento estimado e cronograma de desembolso; (g) Descrição de outros recursos necessários: que poderão ser exigidos dos municípios, dos estados ou do Distrito Federal conveniados, [...], para cada um dos cursos, e para cada um dos polos propostos e; (h) Apresentação de propostas de contrapartida: apresentar possibilidade de contrapartidas financeiras ou de recursos humanos;

acadêmica pretendida. Um polo de apoio presencial pode receber cursos de várias instituições de ensino superior ao mesmo tempo. A figura abaixo sintetiza este funcionamento.



**Figura 3:** Síntese do Funcionamento da UAB  
Fonte: UAB/MEC, 2011a.

Estabelecida esta articulação, a Diretoria de Educação a Distância da CAPES fomenta a oferta de cursos no âmbito da UAB para a realização de: (a) produção e distribuição do material didático impresso utilizado nos cursos; (b) aquisição de livros para compor as bibliotecas; (c) utilização de Tecnologias de Informação e Comunicação para interação entre os professores, tutores e estudantes; (d) aquisição de laboratórios pedagógicos; (e) infraestrutura dos núcleos de educação a distância nas instituições participantes; (f) capacitação dos profissionais envolvidos; (g) acompanhamento dos polos de apoio presencial e (h) encontros presenciais para o desenvolvimento da EAD.

Atualmente, na Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, a UAB está presente em quinze instituições, com mais de cento e sessenta polos distribuídos pelo país.

Como esta Tese tem como foco a formação de professores pelos IFs através da EAD, o recorte investigativo envolverá sete Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia credenciados pelo MEC em março de 2012. Estas sete instituições ofertam onze cursos de Licenciatura nas áreas de Ciências Naturais e Matemática.

O quadro abaixo apresenta a distribuição geográfica das instituições e os polos credenciados:

**Quadro 3:** Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia Credenciados para EAD que Possuíam Relação com a Universidade Aberta do Brasil em Março de 2012

<b>Região</b>	<b>IF</b>	<b>Situação</b>	<b>Portarias Ministeriais nº</b>
Norte	Roraima	Credenciamento Pleno em Caráter Experimental	1.043/2010 e 858/2009
	Amazonas	Credenciamento Pleno	1.369 de 07 de Dezembro de 2010
	Pará	Credenciamento Pleno em Caráter Experimental	1043/2010, 858/2009 e 1.050/2008
Nordeste	Bahia	Credenciamento Pleno	802, de 18 de Agosto de 2009
	Alagoas	Credenciamento Pleno em Caráter Experimental	1.043/2010 858/2009 e 1050/2008
	Paraíba	Credenciamento Pleno	238/2010, de 29 de Novembro de 2010
	Pernambuco	Credenciamento Pleno em Caráter Experimental	1043/2010, 858/2009 e 1.050/2008
	Ceará	Credenciamento Pleno em Caráter Experimental	1043/2010, 858/2009 e 1.050/2008
	Maranhão	Credenciamento Pleno em Caráter Experimental	1043/2010, 858/2009 e 1.050/2008
	Rio Grande do Norte	Credenciamento Pleno	1369/2010, de 08 de dezembro de 2010
Centro Oeste	Mato Grosso	Credenciamento Pleno	1043/2010, 858/2009 e 1.050/2008



Sudeste	Espírito Santo	Credenciamento Pleno	1369/2010, de 08 de dezembro de 2010
	Triângulo Mineiro	Credenciamento Pleno em Caráter Experimental	1368 de 07 de dezembro de 2010
Sul	Santa Catarina	Credenciamento Pleno em Caráter Experimental	1043/2010, 858/2009 e 1.050/2008
	Sul Rio-Grandense	Credenciamento Pleno em Caráter Experimental	686/2006, 1.050/2008 e 1.043/2010

Fonte: MEC, 2012.

Pode-se observar que alguns dos IFs credenciados estão em condição de Credenciamento Pleno em Caráter Experimental, o que significa que podem oferecer tanto cursos de graduação quanto cursos de pós-graduação *Lato Sensu* e que têm um prazo determinado para realizar suas atividades com sucesso para somente depois serem credenciados oficialmente.

O quadro a seguir apresenta os polos dos IFs credenciados para oferta de EAD.

**Quadro 4:** Polos dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia Credenciados para EAD que Possuíam Relação com a Universidade Aberta do Brasil em março de 2012.

Região	IF	Polos Credenciados
Norte	Roraima	Alto Alegre – RR, Amajari – RR, Boa Vista – RR, Bonfim – RR, Rorainópolis – RR, São João da Baliza – RR
	Amazonas	Barreirinha – AM, Eirunepé – AM, Manaus – AM, Tabatinga – AM, Tefé – AM
	Pará	Altamira – PA, Alto Alegre – RR, Amajari – RR, Boa Vista – RR, Bonfim – RR, Rorainópolis – RR, Canaã dos Carajas – PA, Cantá – RR, Caracaraí – RR, Caroebe – RR, Conceição do Araguaia – PA, Iracema – RR, Juriti – PA, Moju – PA, Muaná – PA, Mucajaí – RR, Mormandia – RR, Pacaraima – RR, Paragominas – PA, Redenção – PA, Salinópolis – PA, Santana do Araguaia – PA, Santana – AP, São João da Baliza – RR, São Luiz – RR, São Sebastião da Boa Vista – PA, Tailândia – PA, Tucumã – PA, Uiramutã – RR, Vitória do Jari – AP
Nordeste	Bahia	O IFBA, apesar de credenciado, ainda não oferece cursos nesta modalidade
	Alagoas	Maceio – AL, Maragogi – AL, Mata de São João – BA, São José da Laje – AL, Santana do Ipanema – AL

	Paraíba	Cajazeiras – PB, Souza – PB, Princesa Isabel – PB, Patos – PB, Monteiro – PB, Campina Grande – PB, João Pessoa – PB, Cabedelo – PB, Picuí – PB
	Pernambuco	Águas Belas – PE, Carpina – PE, Dias D’Ávila – BA, Gravatá – PE, Ipojoca – PE, Itabaiana – PB, Limoeiro – PE, Palmares – PE, Pesqueira – PE, Santana do Itapema – AL, Sertânia – PE
	Ceará	Aracati – CE, Barbalha – CE, Camocim – CE, Campos Sales – CE, Caucaia (3) – CE, Itapipoca – CE, Jaguaribe – CE, Limoeiro do Norte – CE, Meruoca – CE, Oros – CE, Quixeramobim – CE, São Gonçalo do Amarante – CE, Taua – CE, Ubajara – CE
	Maranhão	Arari – MA, Barra do Cordá – MA, Carolina – MA, Caxias – MA, Codó – MA, Dom Pedro – MA, Grajau – MA, Porto Franco – MA, São João dos Patos – MA, Timbiras – MA
	Rio Grande do Norte	Caraubas – RN, Currais Novos – RN, Grossos – RN, Lajes – RN, Marcelino Vieira – RN, Natal – RN, Parnamirim – RN
Centro Oeste	Mato Grosso	Barra dos Bugres – MT, Coromandel – MG, Guaranta do Norte – MT, Juara – MT, Pontes e Lacerda – MT, Primavera do Leste – MT, Ribeirão Cascalheira - MT
Sudeste	Espírito Santo	Afonso Claudio – ES, Alegre – ES, Aracruz – ES, Baixo Guandu – ES, Bom Jesus do Norte – ES, Cachoeiro do Itapemirim – ES, Colatina – ES, Conceição da Barra – ES, Domingos Martins – ES, Ecoporanga – ES, Itapemirim – ES, Iuna – ES, Linhares – ES, Mantenópolis – ES, Minoso do Sul – ES, Nova Venécia – ES, Pinheiros – ES, Piuma – ES, Santa Leopoldina – ES, Santa Teresa – ES, São Mateus – ES, Vargem Alta – ES, Venda Nova do Imigrante – ES, Vila Velha – ES, Vitória – ES
	Triângulo Mineiro	Araguari – MG, Janauba – MG, Januária – MG, Uberaba – MG, Uberlândia - MG
Sul	Santa Catarina	Araranguá – SC, Blumenau – SC, Cachoeira do Sul – RS, Braço do Norte – SC, Canoinhas – SC, Foz do Iguaçu – PR, Itajaí – SC, Jales – SP, São Miguel do Oeste – SC, Tapejara – RS, Caçador – SC, Campos Novos – SC, Chapecó – SC, Concórdia – SC, Criciúma – SC, Florianópolis – SC, Indaial – SC, Itapema – SC, Joinville – SC, Laguna – SC, Otacílio Costa – SC, Palhoça – SC, Palmitos – SC, Porto União – SC, Pouso Redondo – SC, São José – SC, Tubarão – SC

	Sul Rio-Grandense	Camargo – RS, Constantina – RS, Herval – RS, Jaguarão – RS, Rosário do Sul – RS, Vila Flores – RS, Santana da Boa Vista – RS
--	-------------------	--

Fonte: MEC, 2012.

No quadro a seguir, podemos observar os cursos de Licenciatura oferecidos pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, em parceria com a Universidade Aberta do Brasil.

**Quadro 5:** Cursos de Licenciatura Oferecidos nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia Credenciados para EAD que Possuíam Relação com a Universidade Aberta do Brasil em março de 2012.

Região	IF	Licenciatura
Norte	Roraima	Letras Espanhol
	Amazonas	Não possui cursos de Licenciatura em andamento
	Pará	Biologia Física Geografia Matemática Pedagogia Química
Nordeste	Bahia	Não possui cursos de Licenciatura em andamento
	Alagoas	Biologia Letras – Português Matemática
	Paraíba	Letras - Português
	Pernambuco	Geografia Matemática
	Ceará	Matemática
	Maranhão	Informática Química
	Rio Grande do Norte	Letras – Espanhol
Centro Oeste	Mato Grosso	Química
Sudeste	Espírito Santo	Informática Letras – Português
	Triângulo Mineiro	Informática Matemática
Sul	Santa Catarina	Não possui cursos de Licenciatura em andamento

	Sul Rio Grandense	Não possui cursos de Licenciatura em andamento
--	-------------------	--

Fonte: MEC, 2012.

Cabe destacar que os IFs oferecem ainda outros cursos superiores de Graduação e Pós-Graduação em várias áreas do conhecimento, além de cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio e cursos de curta duração. Como o estudo desses não faz parte do escopo desta Tese proposto, serão desconsiderados.

Entretanto, antes de findar este capítulo, é importante destacar que nos ordenamentos institucionais observados, especialmente em um deles, é possível verificar que existe a preocupação com os preconceitos ainda existentes no que tange à modalidade de EAD.

O excerto abaixo, retirado de um PDI de um dos IFs analisados representa essa preocupação:

Muitos se referem à EaD em oposição à educação presencial, à sala de aula ou a partir do que ela é. Por um lado, alguns a entronizam porque estaria permitindo, através do uso de novas tecnologias, a ampliação do acesso à escola, à democratização do conhecimento, possibilitando “ensinar tudo a todos”, como dizia Comênio, em sua obra *Didática Magna*, em 1657. Por outro lado, outros a execram, sustentando tratar-se de uma educação de terceira categoria, supletiva, não capaz de qualificar e formar adequadamente o profissional do futuro.

Sobre essa afirmação é possível reforçar a ideia de que exista uma crise pela qual a EAD venha passando e que possa continuar a existir enquanto não seja criada uma política efetiva de acompanhamento das ações institucionais de quem oferta cursos superiores através da EAD. A descrença vem, em muitos casos, de experiências frustrantes ou da observação e da análise de como instituições de ensino que somente desejam lucrar com a possibilidade de oferta de educação em grande escala agem diante das ações pedagógicas empregadas na formação de seus estudantes.

Alguns entusiastas da EAD, baseados em inúmeras justificativas, afirmam que ela veio para acabar com alguns dos problemas escolares. Estudantes mais motivados, seguindo seu próprio ritmo de aprendizagem, com exemplos menos abstratos dos conteúdos científicos, são apresentadas como justificativas para atribuir à EAD e às tecnologias por ela utilizada esse *status*.

Entretanto, é necessário que se perceba que os problemas educacionais vão muito além da mudança de modalidade de educação e da mera inserção de tecnologias. A escola

está imersa em questões que subjazem posições políticas, econômicas, filosóficas, ideológicas, linguísticas, metodológicas, psicológicas e muitas outras.

Enfim, levando em conta o exposto até então, mais a plasticidade presente nas tecnologias, aliada à pluralidade dos contextos escolares brasileiros, torna-se impossível a elaboração da panacéia que muitos passivamente aguardam ou mesmo alardeiam em alto som. Enfim, a dinâmica da vida contemporânea, na qual tudo está em movimento constante, impossibilita a prescrição de qualquer que seja a receita.

Por outro lado, é ingênuo acreditar que a EAD seja uma educação de terceira categoria, sem conhecer propostas comprometidas com a formação dos estudantes. Também, não se pode falar em futuro da educação sem certa dose de cautela, mas é fato que a linearidade dos processos educacionais perderá parte de seu espaço para processos mais dinâmicos, voltados para atender as necessidades de um novo sujeito que busca formação inicial e continuada ao longo de toda a sua vida. (GADOTTI, 2000).

Este capítulo anunciou o lugar do estudo, ou seja, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, seu nascedouro, sua história, seu momento atual no espaço do fenômeno. Também deu destaque à EAD, através de sua concepção, a sua oferta através da UAB, algumas certezas e muitas dúvidas oriundas dos ordenamentos institucionais analisados e alguns dos problemas que a cercam, dando destaque à questão do currículo, especialmente voltado para os cursos de formação de professores em Ciências Naturais e Matemática.

Na sequência, chegaremos ao momento da análise ideográfica e nomotética. O processo de investigação passa a focar questões significativas oriundas da pesquisa de campo, com o intuito de desvelar a prática e os saberes docentes mobilizados pelos docentes que formam professores através da modalidade de EAD

## CAPÍTULO III

### **TECENDO O FENÔMENO 'SABERES-DOS-PROFESSORES-DAS-CIÊNCIAS-DA-NATUREZA-E-MATEMÁTICA-DAS-LICENCIATURAS-EM-EAD-NOS-IFs'**

Quando fazemos perguntas, parte-se do pressuposto de que exista algo que não sabemos. Por outro lado, em uma pergunta pode estar contido algo que suspeitamos ou que apenas queremos confirmar. A resposta que recebemos nem sempre nos remete a um saber completo, claro, isento de frestas e é nesse sentido que as investigações acerca do fenômeno **'saberes-dos-professores-das-Ciências-da-Natureza-e-Matemática-das-Licenciaturas-em-EAD-nos-IFs'** se apresentam: com frestas a serem desveladas. A interrogação, elaborada tendo em vista tal fenômeno, apontou, de início, estudos teóricos. Era necessário compreender o lugar dos IFs no atual contexto da educação brasileira e o lugar da EAD quando inserida como modalidade de educação nos IFs. Os estudos teóricos, aliados à investigação documental dos ordenamentos institucionais de cada IF trouxeram elementos suficientes para dar início à investigação do fenômeno em campo.

A partir de agora, na sequência desta Tese, o processo de investigação passa a focar questões voltadas a desvelar a prática dos docente que formam professores através da modalidade de EAD. O intuito é o de conhecer mais dimensões do fenômeno em questão e emergir nas frestas encontradas nas respostas às dúvidas levantadas.

Parto da premissa de que, para isso, faz-se preciso identificar o lócus do fenômeno e também ouvir as pessoas envolvidas diretamente com o problema investigado, conhecer suas histórias de vida, sua formação acadêmica, suas concepções teóricas e técnicas sobre a profissão docente além de ouvir suas alegrias e angústias, estas últimas inerentes a qualquer profissão que possamos investigar.

### 3.1 O Lócus

Num primeiro momento, identifiquei onde estão localizadas, em um país de características continentais e em um universo de trinta e oito Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia, os cursos de formação de professores na modalidade de EAD das áreas pretendidas. O movimento foi muito importante no sentido de mapear a situação da formação de professores realizada pelos IFs no país.

No quadro a seguir podemos observar os cursos de Licenciatura oferecidos pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia em parceria com a Universidade Aberta do Brasil nas áreas de Ciências Naturais e Matemática.

**Quadro 6:** Cursos de Licenciatura em Ciências Naturais e Matemática Oferecidos nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia Credenciados para EAD que Possuíam Relação com a Universidade Aberta do Brasil em março de 2012.

Região	IF	Licenciatura
Norte	Pará	Biologia Física Matemática Química
Nordeste	Alagoas	Biologia Matemática
	Pernambuco	Matemática
	Ceará	Matemática
	Maranhão	Química
Centro Oeste	Mato Grosso	Química
Sudeste	Triângulo Mineiro – Minas Gerais	Matemática

**Fonte:** MEC, 15 de março de 2012.

Com base nas informações apresentadas no quadro 6, observa-se que prevalece a oferta de cursos de formação de professores das áreas de Ciências Naturais e Matemática na modalidade de EAD pelos IFs nas regiões Norte e Nordeste do país, regiões que historicamente tiveram dificuldades em formar professores, seja pelas longas distâncias a

serem percorridas diariamente até as universidades seja por outros fatores políticos e sociais próprios dessas regiões.

### 3.2 Os Sujeitos

Seguindo os caminhos que vinham se abrindo a cada passo dado em direção à busca de sentidos para o fenômeno '**saberes-dos-professores-das-Ciências-da-Natureza-e-Matemática-das-Licenciaturas-em-EAD-nos-IFS**', um emaranhado de possibilidades de análise se apresentavam: os papéis de gestores, professores pesquisadores, professores formadores, tutores, todos sujeitos coparticipantes do processo de ensino-aprendizagem nos cursos de Licenciaturas na modalidade de EAD. Desse modo, optei por trabalhar com cada segmento de forma integrada, tendo em mente as suas especificidades na prática, mas compreendendo que das partes se forma o todo na EAD (embora, aqui, poderíamos parar e discutir amplamente os problemas gerados pela fragmentação de fazeres na EAD).

Com relação aos gestores (12 conversas)<sup>44</sup>, existe uma grande rotatividade nos cargos, identificada através das frestas durante toda a pesquisa. Poucos participaram da elaboração da proposta dos cursos já que, normalmente, são cargos com indicação política. Raros foram os gestores que apontaram as dificuldades apresentadas pelos outros sujeitos da pesquisa o que, no geral, influencia diretamente na tessitura dos cursos mas, a maioria percebe a necessidade de que haja discussões constantes sobre a modalidade de EAD.

Com relação aos professores pesquisadores (16 conversas) e professores formadores (26 conversas), muitos deles estão na instituição desde que o curso foi concebido, portanto participaram da elaboração da primeira proposta pedagógica. Outros iniciaram como docentes durante a caminhada do curso. Há um misto entre compromisso e descaso com o curso e com os sujeitos que estão se formando nele. Muitas vezes, observou-se que o 'descaso' é inocente. Alguns professores parecem não perceber a importância do seu papel e de compreender o local de onde fala e/ou escreve para o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes. Entretanto, a maioria identificou os saberes docentes de forma pontual, trazendo à luz as alegrias e as angústias de ser professor da EAD.

---

<sup>44</sup> Entrevistas gravadas e transcritas.



Já os tutores (31 conversas), a maioria sem relação estável com o IF em que atua nas ações de EAD, mostram-se pouco envolvidos com o processo de ensino gerido pelo IF. O principal elo entre os IFs e os estudantes parece ser o menos qualificado, menos observado e menos ouvido, tanto na questão conceitual, quanto na questão humana que constitui o processo de ensinar na EAD.<sup>45</sup>

Todos estes sujeitos, de forma geral, apresentam, na tessitura de seu pensar e fazer, pontos de convergências que ajudaram na compreensão do fenômeno '**saberes-dos-professores-das-Ciências-da-Natureza-e-Matemática-das-Licenciaturas-em-EAD-nos-IFs**'. Das falas expressas por esses profissionais: tomadas, refletidas, e esclarecidas na dimensão científica, se pôde seguir para uma síntese de compreensão do fenômeno investigado.

### **3.3 A Análise Ideográfica no Contexto do Fenômeno 'Saberes-Dos-Professores-Das-Ciências-da-Natureza-e-Matemática-das-Licenciaturas-em-EAD-nos-IFs'**

Na análise ideográfica que constitui esta seção, serão apresentados os dados da pesquisa referentes ao primeiro momento da análise, a análise ideográfica, que destaca as falas individuais e trabalha com as ideias expostas nos discursos. Este momento da pesquisa foi orientado pelas leituras em Mocrosky (2010) e Bicudo (1994; 1995; 1999; 2000; 2003; 2004; 2005; 2006; 2008).

Conforme já mencionado, os dados desta pesquisa foram produzidos a partir das falas de professores formadores<sup>46</sup>, professores pesquisadores<sup>47</sup>, tutores<sup>48</sup> e gestores<sup>49</sup>, dos cursos de Ciências Naturais e Matemática oferecidos na modalidade de EAD pelos IFs do país.

---

<sup>45</sup> O número de sujeitos entrevistados foi de 60. Muitos deles exercem mais de uma função no processo de ensino-aprendizagem da EAD.

<sup>46</sup> O professor formador é o responsável, em tese, pela coordenação das atividades acadêmico-pedagógicas de sua respectiva disciplina e orientação dos tutores em suas atividades didáticas.

<sup>47</sup> O professor pesquisador é o responsável pelo planejamento e elaboração do material didático das disciplinas do Curso. Cabe a ela, em tese, a orientação na formação dos tutores e monitores de acordo com o planejamento das ações.

<sup>48</sup> Os tutores possuem a função de assessorar e auxiliar o professor formador, acompanhar os estudantes e orientá-los em suas atividades. Tanto a definição quanto a orientação na execução de tais funções estão intimamente relacionados com a concepção de EAD.

<sup>49</sup> São os sujeitos que gerenciam a EAD, seja o seu todo ou suas partes.

Os depoimentos foram individuais, sem a interferência de terceiros, baseados em questionamentos previamente elaborados. Entretanto, elementos não existentes nos questionamentos diretos foram apresentados sem que houvesse interferência do pesquisador. É o momento de olhar as 'frestas', aquilo que se deseja saber sem necessariamente perguntar.

Na sequência, serão apresentados os dados oriundos da análise ideográfica sem levar em consideração a classe a que os sujeitos participantes da pesquisa pertencem, tampouco o curso que representado ou o IFs em questão.

### 3.3.1 A Evidência das Falas

As falas dos sujeitos da pesquisa foram transcritas na íntegra para auxiliar a pesquisadora em todos os aspectos. Ao ouvir as falas durante a transcrição, pôde-se perceber as temáticas que remetiam à ideia central da pesquisa e essas ideias centrais foram nomeadas de '**episódios ideográficos**'.

Com base nos escritos por Mocosky (2010) e Bicudo (1994; 1995; 1999; 2000; 2003; 2004; 2005; 2006; 2008), busquei, na leitura exaustiva, relatos que faziam sentido na dimensão dos 'episódios ideográficos'. Reunidas as falas em torno de cada ideia, criei conjuntos denominados '**falas significativas**'.

Com as descrições de cada 'episódio ideográfico', relacionado a uma ideia central, constituído por 'falas significativas' foi possível identificar os trechos que traziam sentido às ideias centrais e explicitavam o entendimento dos sujeitos investigados acerca dos '**saberes-dos-professores-das-Ciências-da-Natureza-e-Matemática-das-Licenciaturas-em-EAD-nos-IFs**'. Os trechos em destaque foram denominados de 'unidades de significado'.

Na sequência, foram organizados quadros, um para cada 'episódio ideográfico' identificado, num total de sete quadros. Cada um apresenta o 'episódio ideográfico' e seus desdobramentos.

Os desdobramentos são apresentados em forma de quatro colunas. Na primeira, estão as 'falas significativas' com as falas de professores formadores, professores pesquisadores, tutores e gestores dos cursos de Licenciatura em Ciências Naturais e Matemática oferecidos na modalidade de EAD pelos IFs do país, transcritas na íntegra.

Precedendo cada fala, foram indicadas, entre parênteses, as letras 'PF' para professor formador, 'PP' para professores pesquisador, 'T' para tutor e 'G' para gestor de EAD, sempre seguidas de um número para se referir ao depoente, por exemplo, (PF1) indica o professor formador 1. Essa tarefa foi realizada a fim de preservar as identidades, uma vez que esta pesquisa busca enfatizar 'o que' foi dito e não 'quem' disse.

Na segunda coluna, foram dispostas as 'unidades de significado', que são recortes da fala dos sujeitos investigados desvelando suas experiências relacionadas à ideia destacada no episódio.

A terceira coluna foi construída com '**comentários no contexto da fala**', que colaboram para a compreensão daquilo que os sujeitos investigados disseram, recorrendo às falas como um todo, analisadas pelo olhar da pesquisadora. Este trabalho se deu porque as 'falas significativas' necessitam de uma interpretação que abranja a análise de cada aspecto do episódio ideográfico vivenciado, sem perder de vista a totalidade da investigação e o que as falas dizem no âmbito do objeto de pesquisa.

Na quarta e última coluna apresenta-se a ideia nuclear do discurso do sujeito pesquisado. São as unidades de significado, destacadas anteriormente, mas que, por expressarem a compreensão do pesquisador sobre o que foi dito pelos sujeitos da pesquisa, foram denominadas '**ideias nucleares**'.

Esta análise caracteriza-se como uma reapresentação da produção dos dados pela pesquisadora, considerando que, para Gadamer (1997, p. 19), “toda reprodução é imediatamente interpretação, e quer ser correta enquanto tal.” Cada fala articulada “[...] também é ‘compreensão’”. Desse modo, é na quarta coluna que se apresentam as unidades que atrelam o significado à articulação da linguagem expressa nas falas.

Na sequência serão apresentados os sete quadros que apresentam o movimento descrito acima.

**Quadro 7:** Episódio Ideográfico 01 - Conversas Sobre o que é Importante para Ser Professor e o que Fez Falta na Formação Acadêmica

<b>EPISÓDIO IDEOGRÁFICO 01</b>			
<b>Episódio Ideográfico:</b> Conversas sobre o que é importante para ser professor e o que fez falta na formação acadêmica			
<b>Falas Significativas</b>	<b>Unidades de Significado</b>	<b>Comentários no Contexto das Falas</b>	<b>Ideias Nucleares</b>
<p><b>Fala 01</b></p> <p>(PF33, PP33, G2) Acho muito importante o <u>conhecimento do assunto, o conhecimento de disciplinas pedagógicas e de Psicologia. Comecei a dar aula quando era aluna do curso de Medicina da UFAL e me apaixonei de tal maneira que deixei a Medicina e fiz Biologia. Com certeza os <u>saberes profissionais tiveram grande contribuição na minha prática profissional, ajudando-me a buscar caminhos para facilitar o aprendizado dos meus alunos, mas senti falta de um pouco mais de conhecimento de Psicologia da Aprendizagem.</u> Sei que minha concepção de formação interfere enormemente na minha atuação, pois, como professor, acredito que somos formadores de opiniões e auxiliares na formação da personalidade de nossos alunos.</u></p> <p><b>Fala 02</b></p> <p>(PP8, PF8) Quando iniciei meu trabalho no magistério tinha apenas</p>	<p>1.1 [...]conhecimento do assunto, o conhecimento de disciplinas pedagógicas e de Psicologia.[...]</p> <p>1.2 [...] os saberes profissionais tiveram grande contribuição na minha prática profissional, ajudando-me a buscar caminhos para facilitar o aprendizado dos meus alunos e senti falta de um pouco mais de conhecimento de Psicologia da Aprendizagem. [...]</p> <p>2.1 [...]tentei imitar algum professor.[...]</p>	<p><i>1.1 Diz respeito à importância que o professor dá aos conhecimentos pedagógicos e psicológicos para a ação docente.</i></p> <p><i>1.2 O professor atribui grande significado aos conhecimentos técnico-científicos de cada área para o exercício docente.</i></p> <p><i>2.1 Aqui é possível observar com clareza que as referências</i></p>	<p>1.1 Formação didático-pedagógica para o exercício da docência.</p> <p>1.2. Conhecimentos da área de formação específica.</p> <p>2.1 Observação da prática de outros professores e/ou profissionais de áreas</p>

<p>começado o Segundo Grau Propedêutico. Como não tinha experiência nem preparação para o Magistério, <u>tentei imitar algum professor</u>. Em seguida, comecei a cursar o Segundo Grau Magistério. Ali fui aprender Didática, Psicologia e outras matérias afins que me permitiram a compreensão da profissão. Foi bom porque tudo que aprendia já podia aplicar em sala de aula. E assim fui construindo minha própria prática pedagógica ao longo do magistério e continuo aprendendo todos os dias.</p>	<p>2.2 [...] fui aprender Didática, Psicologia e outras matérias afins que me permitiram a compreensão da profissão.[...]</p>	<p><i>profissionais do professor, pré- formação acadêmica, estão baseadas em olhares empíricos sobre a ação docente de outros professores.</i></p> <p>2.2 <i>Com o processo formal de profissionalização docente, o professor pode criar suas próprias práticas.</i></p>	<p>específicas.</p> <p>2.2 Formação didático-pedagógica para o exercício da docência.</p>
<p><b>Fala 03</b></p> <p>(T47) Eu acredito que, para o exercício da docência, é importante primeiro que o <u>docente se lembre que foi discente em algum momento de sua vida e que passou por dificuldades nos estudos que seu aluno poderá passar também</u>. Minha primeira experiência como docente foi com reforço escolar com membros da família, acho que essa experiência quase todos passam. Mas fora do ambiente familiar a experiência como docente foi com reforço escolar para um estudante do Ensino Médio. <u>Eu acredito que, no meu caso, os saberes profissionais contribuíram para o meu trabalho, pois</u></p>	<p>3.1 [...] o docente se lembre que foi discente em algum momento de sua vida e que passou por dificuldades nos estudos que seu aluno poderá passar também.[...] Eu acredito que, no meu caso, os saberes profissionais contribuíram para o meu trabalho, pois os alunos aprendiam os conteúdos e sentiam que estavam aprendendo. É importante dizer que alguns saberes me fizeram falta, mas, foram aqueles em que não me aprofundei quando em minha época como aluno.</p>	<p>3.1 <i>O professor aponta a necessidade de se colocar no lugar do outro como uma ação capaz de minimizar os impactos das dificuldades naturais do estudante. A experiência docente não formal foi fundamental para a ação docente institucionalizada embora, destaque que não deu atenção para alguns saberes que lhe fizeram falta.</i></p>	<p>3.1 Generosidade acadêmica.</p>

<p>os alunos aprendiam os conteúdos e sentiam que estavam aprendendo. É importante dizer que alguns saberes me fizeram falta, mas, foram aqueles em que não me aprofundei quando em minha época como aluno.</p>			
<p><b>Fala 04</b></p> <p>(PF35, PP35) Para o exercício da docência, é fundamental uma formação adequada. No meu caso logo após me formar fui estagiar e logo em seguida <u>fui ser coordenador de um cursinho de pré-vestibular e professor de História e os saberes profissionais foram fundamentais, pois fica difícil se profissionalizar sem eles.</u> Hoje percebo que na minha formação eu precisava ter tido mais a parte de <u>Administração e de Informática</u>, o que agora preciso correr atrás para não ficar perdido diante dos meus alunos.</p>	<p>4.1 [...] fui ser coordenador de um cursinho de Pré-Vestibular e professor de História e os saberes profissionais foram fundamentais, pois fica difícil se profissionalizar sem eles.[...] percebo que na minha formação eu precisava ter tido mais a parte de Administração e de Informática, [...]</p>	<p>4.1 <i>O professor apresenta a necessidade dos saberes técnico-científicos específicos e o que se pode chamar de 'falhas pontuais' em seu processo formal de formação acadêmica.</i></p>	<p>4.1 Conhecimentos da área de formação específica.</p>
<p><b>Fala 05</b></p> <p>(PF36) Considero relevante o empenho do professor não apenas em dar a aula, mas em buscar meios para fazer com que o aluno entenda o assunto. Eu iniciei na docência ainda na Graduação como monitor e, na Pós-Graduação era requisito das bolsas que contemplavam iniciação à docência. Em termos de formação docente, <u>o que mais senti falta foi o que fazer</u></p>	<p>5.1[...] o que mais senti falta foi o que fazer com os alunos difíceis.[...]</p>	<p>5.1 <i>Destaca-se aqui, novamente, a ausência na formação pedagógica de um saber específico para lidar com os alunos que ingressam na universidade atual, que, segundo o professor, possuem muitas limitações conceituais além de algumas vezes optar pelo curso pela facilidade de aprovação, por estar há muito tempo sem estudar.</i></p>	<p>5.1 Formação didático-pedagógica para o exercício da docência.</p>

<p><u>com os alunos difíceis.</u> O fato é que temos alunos de baixo rendimento, e os motivos são diversos. Uma boa parte é a falta de conhecimentos necessários nas disciplinas do Ensino Médio. Em muitos casos, o tempo em que tiveram as aulas é tão longínquo que é compreensível o fato de não mais terem em mente muitos dos conceitos básicos. Outro problema tem sido a escolha do curso. Muitos alunos colocam Biologia porque é possível de passar, e não por ser o curso de interesse. Nestes casos os alunos ficam muito desestimulados com o andamento do curso. O negócio é utilizar a prática como principal ferramenta para tentar sanar estes problemas.</p>			
<p><b>Fala 06</b></p> <p><b>(PF37, PP37)</b> Entendo que para ser docente é necessário principalmente <u>ter consciência do papel que você desempenha no processo educacional como um todo, em todos os níveis.</u> Não sendo assim, você não passará de um mero transmissor de conteúdo. Minha experiência de ser docente surgiu da necessidade, pois orientei todos os meus esforços e estudos para a pesquisa inicialmente, mas acabei indo para o mercado de ensino. Porém, ao fazer isso, acabei por descobrir o</p>	<p>6.1 [...] ter consciência do papel que você desempenha no processo educacional como um todo, em todos os níveis. Não sendo assim, você não passará de um mero transmissor de conteúdo.[...]</p> <p>6.2 [...] Os saberes adquiridos na Universidade, mesmo as disciplinas de Educação, da maneira como me foram passados, pouco acrescentaram para minha prática docente. A prática em si</p>	<p><i>6.1A compreensão de que o professor interfere diretamente na concepção de mundo que se deseja aparecer claramente. Formar cidadãos pensantes e não reprodutores de informações é fundamental para que este novo mundo seja possível.</i></p> <p><i>6.2 Observa-se que a formação Stricto Sensu muitas vezes prioriza a pesquisa em detrimento do ensino embora, boa parte dos estudantes acabam se tornando docentes e então sentem</i></p>	<p>6.1 Formação didático-pedagógica para o exercício da docência.</p> <p>6.2 Formação didático-pedagógica para o exercício da docência.</p>

<p>potencial da Educação como elemento transformador, e a necessidade se transformou em intenção. <u>Os saberes adquiridos na Universidade, mesmo as disciplinas de Educação, da maneira como me foram passados, pouco acrescentaram para minha prática docente. A prática em si aliada a leituras e conversas foram preenchendo as lacunas.</u></p>	<p>aliada a leituras e conversas foram preenchendo as lacunas.</p>	<p><i>falta de formação docente pedagógica. Essa falta acaba sendo suprida com os colegas de trabalho docente com mais experiência.</i></p>	
<p><b>Fala 07</b></p> <p>(PF41) <u>Acredito que a formação docente e seu exercício envolvem necessariamente experiências nas áreas do ensino, pesquisa e extensão. O meu primeiro contato com a atividade docente se estabeleceu durante o estágio docente em seguida durante a realização do Mestrado já como professor. Entendo que a trajetória de formação docente se desenvolve constantemente e sem dúvidas nossas experiências cotidianas interferem em seu desenvolvimento.</u></p>	<p>7.1 [...] experiências nas áreas do ensino, pesquisa e extensão.[...] Entendo que a trajetória de formação docente se desenvolve constantemente e sem dúvidas nossas experiências cotidianas interferem em seu desenvolvimento.</p>	<p><i>7.10 tripé ensino-pesquisa-extensão é o que concebe a Universidade. Estabelecer relações fortes e duradouras entre eles é fundamental para que o egresso possa exercer amplamente seu papel profissional mas que este papel realmente se corporifica na ação relacionada com as experiências cotidianas.</i></p>	<p>7.1 Experiência.</p>
<p><b>Fala 08</b></p> <p>(PF51) <u>No meu caso, a vocação docente veio muito cedo, no Ensino Médio já dava aulas particulares para colegas de turma. Depois, já no Superior, ministrava aulas em escolas</u></p>	<p>8.1 [...] a vocação docente veio muito cedo, [...] Acho que eu deveria ter estudado um pouco de Psicologia, [...]</p>	<p><i>8.1 Apesar do professor destacar a questão da vocação por entender ter facilidade, ele destaca que os saberes técnico-científicos são imprescindíveis. Também apresenta a</i></p>	<p>8.1 Vocação; Conhecimentos da área de formação específica.</p>



<p>de Informática e com 15 anos já dava aulas particulares. Acredito que para ser professor é necessário ter bom senso e compreensão, mas os saberes profissionais são fundamentais para ter experiências na sala de aula. <u>Acho que eu deveria ter estudado um pouco de Psicologia</u>, pois esta é necessária para a formação de qualquer professor.</p>		<p><i>necessidade de formação pedagógica específica, no caso da Psicologia, que para ele é necessária para qualquer professor.</i></p>	
<p><b>Fala 09</b></p> <p>(T22) Para ser professor, é necessário <u>ter uma formação inicial e continuada de qualidade</u> e eu falo isso pois minhas primeiras experiências com professora foram frustrantes, pois não fui preparada para ser professora e entendo que os saberes docentes são fundamentais para que possamos ressignificar o que aprendemos. Quando não os temos, vamos aprendendo no ambiente escolar. É importante que os professores tenham ideia de onde vão pisar, como as escolas estão, pois senão vão para a sala de aula e os alunos não aprendem nada.</p>	<p>9.1 [...] ter uma formação inicial e continuada de qualidade [...].</p>	<p><i>9.10 professor destaca que por não ter tido uma formação inicial de qualidade teve muitas dificuldades e acredita que os saberes docentes pedagógicos são fundamentais para ser professor.</i></p>	<p>9.1. Formação didático-pedagógica para o exercício da docência.</p>
<p><b>Fala 10</b></p> <p>(T23) <u>Me faltou um bom estágio</u>, bem elaborado e vivido pois ali confrontamos teoria e prática.</p>	<p>10.1 Me faltou um bom estágio, [...]</p>	<p><i>10.1 A necessidade de estabelecer relações entre teoria e prática aparece aqui como fundamental, é no confronto entre elas que se desenvolve uma prática profissional docente</i></p>	<p>10.1 Aliar teoria e prática.</p>

		<i>consistente e capaz de dar conta das demandas atuais da educação.</i>	
<b>Fala 11</b>			
<u>(T25) O importante para a docência é o domínio de conteúdo, boa didática e atualizações constantes.</u>	11.1 [...] importante para a docência é o domínio de conteúdo, boa didática e atualizações constantes.	<i>11.1 Novamente, um professor destaca os elementos dos saberes técnico-científicos profissionais de cada área e a formação didático-pedagógica. Inclui também a necessidade de aperfeiçoamento constante, elemento que até então não havia sido destacado pelos sujeitos da pesquisa.</i>	11.1 Conhecimentos da área de formação específica; Formação didático-pedagógica para o exercício da docência.
<b>Fala 12</b>			
<u>(T26) É importante que a prática e a teoria estejam em consonância. É preciso apresentar a escola para os estudantes das Licenciaturas, pois a realidade está muito longe da teoria.</u>	12.1 É importante que a prática e a teoria estejam em consonância. [...]	<i>12.1 Percebe-se que as escolas nas quais os futuros professores irão atuar estão muito longe da realidade apresentada pelas Universidades durante os processos formais de formação.</i>	12.1 Aliar teoria e prática.
<b>Fala 13</b>			
<u>(PF27) O essencial para a docência é que o professor compreenda realmente o seu papel de educador, dando subsídios teóricos e humanos para que o aluno consiga prosseguir com êxito na sua vida de maneira integral. Acredito que o que mais me fez falta foi a ausência de uma prática. Como já havia concluído, não sabia a quem recorrer na hora da dúvida sobre um plano de aula, um roteiro para uma aula específica ou determinado</u>	13.1 [...] que o professor compreenda realmente o seu papel de educador, dando subsídios teóricos e humanos para que o aluno consiga prosseguir com êxito na sua vida de maneira integral.[...] Acredito que o que mais me fez falta foi a ausência de uma prática.[...]	<i>13.1 Novamente temos a discussão de que o professor precisa perceber o seu papel como formador de opinião e construtor de conhecimentos para o desenvolvimento de um mundo melhor, que forme além de bons profissionais também boas pessoas. Novo destaque a necessidade de estabelecer uma relação mais próxima entre a teoria e a prática, quase sempre separadas em polos distintos.</i>	13.1 Aliar teoria e prática.

assunto.			
<b>Fala 14</b>			
(PF28, PP28) Sou filho de uma professora de Ensino Fundamental e ela me convidava para ajudá-la nas aulas dela levando algumas experiências de Ciências e Matemática. Fui junto com ela pra Universidade para aprender Estatística e depois ensinar para ela. Ela fazia Pedagogia. Eu ia junto com ela e depois repassava para a minha mãe e suas colegas, por conta das dificuldades delas em aprender Estatística. Quando virei professor do IF 'C' <u>senti falta de ter tido estágio na Graduação.</u>	14.1 [...] senti falta de ter tido estágio na Graduação.	<i>14.10 estágio parece ser um momento de aplicar os conhecimentos teóricos e confrontar a realidade da escola com os ensinamentos dos Cursos Superiores. Como muitos profissionais liberais acabam se tornando professores, eles não têm contato com a prática de sala de aula e o momento efetivo da prática se torna difícil.</i>	14.1 Formação didático-pedagógica para o exercício da docência.
<b>Fala 15</b>			
(T29) Para mim é primordial para ser professor que se <u>tenha domínio dos conteúdos e metodologias diferenciadas</u> e entendo que minha formação acadêmica deu conta disso tudo.	15.1 [...] tenha domínio dos conteúdos e metodologias diferenciadas [...].	<i>15.1 Ter domínio do conteúdo e das metodologias remete ao que vários sujeitos da pesquisa já apontaram, que não somente o conhecimento específico da área de formação é importante. Aqui destaca-se também o olhar de que a Universidade lhe proporcionou esta formação de forma ampla.</i>	15.1 Conhecimentos da área de formação específica; Formação didático-pedagógica para o exercício da docência.
<b>Fala 16</b>			
(T32) Para ser um bom professor é <u>necessário mais que saber toda a matéria, mas tem que saber transmitir</u>	16.1 [...] é necessário mais que saber toda a matéria, mas tem que saber transmitir para os alunos de forma	<i>16.1 Para este tutor, é preciso levar jeito para dar aula, especialmente porque muitos alunos não tem</i>	16.1. Vocação.

<p><u>para os alunos de forma clara e fácil.</u> clara e fácil.[...]</p> <p>Eu nunca pensei em ser professora, apesar de todos falarem que levo jeito, mas até hoje não acho que leve muito jeito, comecei a dar aulas no Mestrado para ganhar um dinheirinho a mais, mas acho muito complicado lecionar para quem não quer aprender, a grande maioria dos alunos não querem estudar, querem apenas o diploma, vejo pouquíssimo interesse, no início achei que era só nas minhas disciplinas, mas conversando com meus colegas de trabalho vejo que é geral. <u>O trabalho docente precisa mesmo é de experiência no ramo, claro que o que aprendemos na faculdade com nossos professores nos auxilia bastante, mas é o dia a dia que determina que tipo de professores somos e seremos.</u></p> <p>Muitos saberes me fazem falta, não me lembro de ser incentivada à leitura, somente na época do vestibular, acho que a leitura é essencial e em muitos momentos temos que ser obrigados a ler porque por si só muitos não vão ler, eu era uma dessas, comecei o hábito da leitura no final da graduação.</p>	<p>16.2 [...] O trabalho docente precisa mesmo é de experiência no ramo, claro que o que aprendemos na faculdade com nossos professores nos auxilia bastante, mas é o dia a dia que determina que tipo de professores somos e seremos.[...]</p>	<p><i>interesse em estudar, querem o título de forma rápida, sem esforço.</i></p> <p><i>16.2 Novamente o tutor evidencia a ideia de que aprendemos a ser professores no cotidiano, aprende-se na Universidade a teoria mas a prática somente no dia a dia.</i></p>	<p>16.2 Formação didático-pedagógica para o exercício da docência.</p>
<p><b>Fala 17</b></p> <p>(T30) O que considero importante são os saberes e as práticas docentes. A</p>	<p>17.1 No início não vi muita relação entre o que aprendi na Universidade e</p>	<p><i>17.1 Dizer que a Universidade não proporcionou todos os elementos</i></p>	<p>17.1 Formação didático-pedagógica para o exercício da docência.</p>

<p>minha primeira experiência aconteceu em uma escola de ensino fundamental. No início não vi muita relação entre o que aprendi na Universidade e o que a prática exigia de mim, muitos saberes me fizeram falta, pois havia uma distância entre o conhecimento teórico e a realidade da prática docente.</p>	<p>o que a prática exigia de mim, muitos saberes me fizeram falta, pois havia uma distância entre o conhecimento teórico e a realidade da prática docente.</p>	<p><i>necessários à prática docente parece ser comum entre os professores pesquisados.</i></p>	
<p><b>Fala 18</b></p> <p><u>(PF38) Sinto falta de uma didática específica para Matemática porque na Licenciatura que fiz só foi dada Didática Geral, por um professor que não sabia nada de Matemática.</u></p>	<p>18.1 [...] falta de uma didática específica para Matemática porque na Licenciatura que fiz só foi dada Didática Geral, por um professor que não sabia nada de Matemática.</p>	<p><i>18.1 Pela primeira vez aparece a necessidade de uma prática específica para determinada área do conhecimento. É fundamental que se observe que a Didática Geral não dá conta das especificidades de cada área. É o início mas, não o fim.</i></p>	<p>18.1 Formação didático-pedagógica para o exercício da docência.</p>
<p><b>Fala 19</b></p> <p><u>(T42) Acredito que para o exercício da docência a experiência é algo muito importante. Iniciei meu trabalho como professora da Educação Infantil, numa escola particular, mesmo sem ter experiência na área. Senti muita dificuldade em relação ao conteúdo, comportamento enquanto docente e metodologia na sala de aula. Assim que conclui a Licenciatura em Pedagogia comecei a trabalhar como professora. Existe uma disparidade muito grande em relação ao que é passado em sala de aula para o que realmente acontece no dia a dia. São</u></p>	<p>19.1 Acredito que para o exercício da docência a experiência é algo muito importante [...] Existe uma disparidade muito grande em relação ao que é passado em sala de aula para o que realmente acontece no dia a dia. [...]</p>	<p><i>19.1 Existe uma disparidade muito grande em relação ao que é passado em sala de aula para o que realmente acontece no dia a dia [...] A experiência aparece como principal elemento para o exercício da docência uma vez que parece existir uma lacuna entre o que se aprende na Universidade e a realidade do mundo do trabalho.</i></p>	<p>19.1 Experiência.</p>

<p>muitas disciplinas, porém, existe uma lacuna.</p>			
<p><b>Fala 20</b></p> <p><u>(T43) A prática leva à perfeição. Pra mim a prática pedagógica se conquista na sala de aula, no dia a dia, na prática. Vejo pouca contribuição que os saberes acadêmicos me deram. Não afirmo que nenhum, mas que pouco.</u></p>	<p>20.1 [...] Pra mim a prática pedagógica se conquista na sala de aula, no dia a dia, na prática. Vejo pouca contribuição que os saberes acadêmicos me deram.[...]</p>	<p><i>20.1 A repetição da afirmativa anterior, reforçando que a prática pedagógica se aprende na experiência diária. Além disso outra afirmação de impacto dizendo que o pouca contribuição que os saberes acadêmicos para o exercício docente.</i></p>	<p>20.1 Experiência.</p>
<p><b>Fala 21</b></p> <p><u>(T45) Penso que é necessário o conhecimento técnico e científico, a experiência nas relações interpessoais, o uso adequado nas novas tecnologias, a liberdade e autonomia de experimentar novas práticas pedagógicas. Sinto um pouco de falta dos conhecimentos didáticos, pois, de um lado sobressaia-se o conhecimento de conteúdo, em detrimento da didática. Faltaram a informática aplicada ao ensino, os jogos dar respostas às inquietações de um aluno pensante, ativo e crítico-reflexivo. E, como aprendemos a aprender erroneamente, já que éramos meros receptadores de informações e conhecimentos, reproduzimos a prática da transmissão desses conhecimentos recebidos, muitas vezes, totalmente desvinculados da</u></p>	<p>21.1 [...] conhecimento técnico e científico, a experiência nas relações interpessoais, o uso adequado nas novas tecnologias, a liberdade e autonomia de experimentar novas práticas pedagógicas.[...] Sinto um pouco de falta dos conhecimentos didáticos.[...] Faltaram a informática aplicada ao ensino, os jogos [...].</p>	<p><i>21.1 Todos esses conhecimentos são importantes para o exercício da docência e deveriam estar presentes e serem possibilitados em todos os níveis de ensino. Entretanto, além das dificuldades geradas pelos processos de formação inadequados, onde o conhecimento do conteúdo se sobressai aos outros conhecimentos, acaba-se por repetir padrões cristalizados de uma educação que já não dá mais conta das gerações que chegam à Universidade.</i></p>	<p>21.1 Conhecimentos da área de formação específica.</p>

realidades			
<p><b>Fala 22</b></p> <p><b>(PP50)</b> Creio que para ser professor é necessário ter conhecimento na área, conhecimento didático, técnico, político e humano. Sinto que fui aprendendo a ser professora com o tempo, no escuro, sem saber o certo e o errado do fazer pedagógico e creio que <u>me faltou na minha formação uma consciência teórica, o fazer fundamentado.</u></p>	<p>22.1 [...] é necessário ter conhecimento na área, conhecimento didático, técnico, político e humano[...] me faltou na minha formação uma consciência teórica, o fazer fundamentado.</p>	<p>22.1 <i>Não basta apenas transmitir informações, é necessário dar significado ao que se está trabalhando. A formação acadêmica aqui parece ter carecido do estabelecimento de relações entre o conteúdo científico e sua aplicabilidade escolar e social.</i></p>	<p>22.1. Aliar teoria e prática.</p>
<p><b>Fala 23</b></p> <p><b>(PF1, T1)</b> O mais importante para o exercício docente é a <u>paciência em lidar com as pessoas e a dedicação aos estudos.</u> Comecei a lecionar com 21 anos e tive muito medo, pois eu era muito vergonhosa, preferi iniciar antes de terminar a faculdade, pra ir me acostumando. <u>As experiências do dia a dia é que ajudam o profissional a ser quem ele é, ele pode ter até Pós-Doutorado, mas se ele não vivenciar as várias maneiras de agir e pensar dos alunos, ter o contato, o olhar dos alunos nada adianta.</u> Acredito que muita coisa que aprendemos em sala na faculdade não nos fazem falta, acho que o que mais faz falta é a dedicação a pesquisa e aos estudos, depois que formamos vem outras fases e sempre</p>	<p>23.1 [...] paciência em lidar com as pessoas e a dedicação aos estudos [...] As experiências do dia a dia é que ajudam o profissional a ser quem ele é, ele pode ter até Pós-Doutorado, mas se ele não vivenciar as várias maneiras de agir e pensar dos alunos, ter o contato, o olhar dos alunos nada adianta.[...]</p>	<p>23.1 <i>A afetividade e a generosidade acadêmica aparecem fortemente na fala deste professor. Entende que as ações diárias constroem o professor mas que de nada adianta ter formação acadêmica se não souber ser humano com os estudantes.</i></p>	<p>23.1 Generosidade acadêmica.</p>

<p>buscamos ganhar mais, e o tempo some.</p>			
<p><b>Fala 24</b></p> <p>(PF2, PP2) O que considero importante é o <u>prazer em atuar como docente</u>. A profissão deve ser vista como algo prazeroso, sentir o prazer em ensinar. Minha experiência inicial se deu por uma necessidade econômica. Na época era estudante de Engenharia e a possibilidade de atuar como professora substituta no Ensino Médio em escola pública estadual facilitou o ingresso na atividade docente. Os saberes profissionais inicialmente não tiveram contribuição significativa, mas sim a experiência como discente, em algumas disciplinas específicas como Química e Biologia.</p>	<p>24.1 [...] prazer em atuar como docente [...].</p>	<p>24.1 <i>Gostar do que se faz é fundamental para que sejamos bons profissionais. No caso em questão, por ser Engenheiro, não teve formação didático-pedagógica, o que lhe fez falta, mas supriu esta necessidade olhando para o passado lembrando o aluno que foi. O olhar da experiência dos outros é muito forte na fala de vários professores.</i></p>	<p>24.1 Vocação; Observação da prática de outros professores e/ou profissionais de áreas específicas.</p>
<p><b>Fala 25</b></p> <p>(PF4, PP4) Tornei-me professor com apenas o 2º grau devido à carência de profissionais habilitados e me apaixonei pela profissão que depois de formado exerço há 15 anos. Considero que a minha formação foi precária e que a profissionalização ocorreu no embate do dia a dia e na busca de maior qualificação para atuação. <u>A Universidade não te prepara para a realidade encontrada no efetivo exercício. Os saberes que me fizeram</u></p>	<p>25.1 [...] A Universidade não te prepara para a realidade encontrada no efetivo exercício. Os saberes que me fizeram falta foram os procedimentais e os ligados às TICs que estão causando uma revolução no meio educacional, quer pela sua presença, quer pela sua ausência.</p>	<p>25.1 <i>Como a Universidade não lhe proporcionou uma formação integral, a professora apresenta como limitação o saber específico do uso das tecnologias já que destaca que essas estão causando uma revolução no meio educacional, quer pela sua presença, quer pela sua ausência.</i></p>	<p>25.1 Conhecimentos da área de formação específica.</p>



<p>falta foram os procedimentais e os ligados às TICs que estão causando uma revolução no meio educacional, quer pela sua presença, quer pela sua ausência. A concepção de formação que defendo é a formação em serviço na capacitação e no embate das dificuldades encontradas em cada realidade e, assim sendo, interfere diretamente em minha atuação docente que ousa extrapolar os limites impostos por uma legislação arcaica e uma prática cristalizada e superada.</p>			
<p><b>Fala 26</b></p> <p>(PF, T5) A docência a distância requer alguns recursos que no presencial não seriam necessários. Percebi no início a falta de qualificação para compreender os recursos que a plataforma nos oferecia. Então, <u>para além do pedagógico é importante o conhecimento técnico.</u> Depois enquanto tutor e professor formador é importante a disciplina, pois temos que estar conectados o tempo todo com os alunos, uma vez que os acadêmicos ficam ansiosos com o retorno do tutor e quando isso não acontece o acadêmico desanima e reclama muito. O <i>feedback</i> é importantíssimo nessa modalidade de ensino. Entendo que formação de cada</p>	<p>26.1 [...] para além do pedagógico é importante o conhecimento técnico[...] relação humana, mesmo que virtual ajuda demais nesse sucesso. Enquanto docente precisamos, portanto, do conhecimento sobre a disciplina que se ensina e do conhecimento dos recursos da plataforma e da disponibilidade em responder o que os alunos desejam saber.</p>	<p>26.1 <i>Saber o conteúdo que está se ensinando é tão importante quanto saber ensinar. Não há como construir conhecimento com os alunos sem que estes dois elementos estejam unidos. Além disto, a relação humana também é fundamental. A empatia, o cuidado com os estudantes, o feedback, o tempo dispensado nas explicações, tudo isso faz com que os estudantes motivem-se mais ou até desistam de estudar.</i></p>	<p>26.1 Conhecimentos da área de formação específica; Formação didático-pedagógica para o exercício da docência.</p>

<p>docente interfere na sua atuação, na sua prática e na motivação do aluno. Alguns alunos desistem porque não entendem o que o professor quer com tal atividade, portanto a didática é fundamental. Uma vez que o nível de conhecimento entre os alunos variam muito além da dificuldade do acesso à internet. Estar presente na plataforma e em contato com o aluno é o segredo do sucesso da EAD. A <u>relação humana, mesmo que virtual, ajuda demais nesse sucesso. Enquanto docente precisamos, portanto, do conhecimento sobre a disciplina que se ensina e do conhecimento dos recursos da plataforma e da disponibilidade em responder o que os alunos desejam saber.</u></p>			
<p><b>Fala 27</b></p> <p><b>(PF6, PP6, T6)</b> Entendo que para ser professor atualmente <u>é preciso ter paciência e conhecimento.</u></p>	<p>27.1 [...] é preciso ter paciência e conhecimento.</p>	<p><i>27.1 Conhecer o conteúdo e ter paciência para ensinar e lidar com as dificuldades diárias da docência fazem parte dos saberes necessários ao exercício da profissão docente.</i></p>	<p>27.1 Conhecimentos da área de formação específica.</p>
<p><b>Fala 28</b></p> <p><b>(PP7)</b> Para o exercício profissional docente <u>considero importante a qualificação não só pela atualização do conteúdo, mas também atualizar com relação aos recursos didáticos disponíveis para tornar a aula atraente.</u></p>	<p>28.1 [...] considero importante a qualificação não só pela atualização do conteúdo, mas também atualizar com relação aos recursos didáticos disponíveis para tornar a aula atraente</p>	<p><i>28.1 Destaca-se que o exercício da docência se faz pelo domínio do conteúdo, pela experiência e pelo conhecimento didático-pedagógico. Com o acúmulo desses saberes fica mais simples lidar com as situações</i></p>	<p>28.1 Conhecimentos da área de formação específica; Formação didático-pedagógica para o exercício da docência.</p>

<p>A docência faz-se pelo domínio do conteúdo, pela experiência em sala de aula, e pelo pedagógico. Daí acredito que seja relevante manter essas três dimensões. Todos os saberes acumulados, cursos, seminários, fazem-se presentes naquele momento da aula, em que as situações e os objetos de discussões emergem a todo momento.</p>		<p><i>que emergem do cotidiano escolar.</i></p>	
<p><b>Fala 29</b></p> <p>(PF9) Acredito que exista a <u>necessidade da conexão dos saberes</u>, pois desta forma eles moldam o perfil profissional do professor. Os saberes profissionais tiveram e têm contribuição significativa no meu trabalho docente, pois tudo que fiz em paralelo eu adaptei para a área da educação, Mas senti falta dos saberes da área de informática, pois o que tenho é básico.</p>	<p>29.1 [...] necessidade da conexão dos saberes. [...] senti falta dos saberes da área de informática.</p>	<p>29.1 <i>Novamente, surge a questão da conexão dos saberes, a necessidade de que se articule o que se fala com o que se faz, a tão sonhada relação teoria e prática juntas, sem estar separadas em momentos diferenciados da formação além da necessidade de conhecimentos específicos que parecem ter ficado fora da matriz curricular do curso.</i></p>	<p>29.1 Aliar teoria e prática; Conhecimentos da área de formação específica.</p>
<p><b>Fala 30</b></p> <p>(PF12, PP12) Entendo que <u>para o exercício da docência precisamos ter conhecimento técnico-científico e didática</u>. Os saberes profissionais também ajudam muito e foram decisivos no meu trabalho docente, uma vez que, sem conhecimento e didática, é impossível ser professor.</p>	<p>30.1 [...] para o exercício da docência precisamos ter conhecimento técnico-científico e didática.[...]</p>	<p>30.1 <i>O destaque principal aqui se dá no momento em que a professora destaca que sem conhecimento da área específica e de Didática é impossível ser professor.</i></p>	<p>30.1 Conhecimentos da área de formação específica; Formação didático-pedagógica para o exercício da docência.</p>

<p><b>Fala 31</b></p> <p><b>(PF13, PP13)</b> Como fiz a Licenciatura em Ciências com habilitação em Química, tive a oportunidade de ingressar na carreira docente antes mesmo de concluir a habilitação e isso me fez passar por várias experiências, como trabalhar com adultos em curso supletivo do estado, ser professora de cursinhos pré-vestibulares, e depois de formada trabalhar paralelamente em laboratórios como analista, dar aula em vários cursos técnicos, o que foi me amadurecendo como profissional e vendo as várias possibilidades na área de educação e mais recentemente nos Cursos Superiores tanto presenciais como a distância, sendo esta última uma nova forma de ver a educação. Acho que a melhor opção que fiz foi não fazer Pós-Graduação em área específica da Química, porque <u>conviver com profissionais de outras áreas me fez abrir um leque de novas possibilidades de discussões sobre vários assuntos em sala que antes não conseguia conduzir pela falta dos mesmos na minha formação acadêmica</u>, principalmente na área ambiental.</p>	<p>31.1 [...] conviver com profissionais de outras áreas me fez abrir um leque de novas possibilidades de discussões sobre vários assuntos em sala que antes não conseguia conduzir pela falta dos mesmos na minha formação acadêmica, [...]</p>	<p><i>31.1 O destaque para a necessidade de trocas entre os docentes se faz presente nesta fala. Conhecer o outro professor, o que ele trabalha, como ele trabalha pode auxiliar muito na hora de planejar e executar as aulas. Ter experiências técnicas, dependendo da área também auxiliam muito o professor na sua prática docente.</i></p>	<p>31.1 Cooperação e/ou colaboração.</p>
<p><b>Fala 32</b></p> <p><b>(T46)</b> Além do domínio do conteúdo o</p>	<p>32.1. Além do domínio do conteúdo, o</p>	<p><i>32.1 Destaque a vários saberes</i></p>	<p>32.1 Conhecimentos da área de</p>

<p><u>professor precisa ter uma formação adequada no que refere à parte metodológica. Precisa conhecer metodologias diferenciadas e saber aplicá-las conforme a realidade pede. Além disso, acredito que é necessário ter facilidade de expressão oral e escrita, ética e profissionalismo e facilidade de relacionamento.</u></p>	<p>professor precisa ter uma formação adequada no que refere à parte metodológica [...] ter facilidade de expressão oral e escrita, ética e profissionalismo e facilidade de relacionamento.</p>	<p><i>necessários à prática docente. A questão da escrita, pois com o advento do uso da internet, principalmente nos cursos de EAD, cada vez mais é necessário orientar os estudantes para os momentos adequados de se usar a linguagem culta e a linguagem coloquial. A necessidade de trabalhar em grupo, observando assim as questões que tangem os relacionamentos humanos também foram destaques na fala do professor em questão.</i></p>	<p>formação específica; Formação didático-pedagógica para o exercício da docência; Saberes atitudinais.</p>
<p><b>Fala 33</b></p> <p><u>(PP 49) Eu considero importante o comprometimento e a dedicação com a profissão. A constante atualização dos conhecimentos técnicos, dos conhecimentos da realidade do seu Estado e fazendo a comparação com outras realidades. Dessa forma os alunos poderão sair para o mercado com uma visão não apenas local. Venho de uma família onde meus pais são professores, talvez isto tenha despertado em mim a vontade de ser docente. Além da vocação existente para profissão e acredito que os saberes adquiridos através das experiências que tive foram fundamentais no meu trabalho como docente. Aprendi a valorizar os saberes empíricos, trabalhei e</u></p>	<p>33.1. o comprometimento e a dedicação com a profissão. A constante atualização dos conhecimentos técnicos, dos conhecimentos da realidade do seu Estado e fazendo a comparação com outras realidades.</p> <p>33.2 Creio que pelo fato de ter me formado Engenheiro, faltou saberes docentes de como lidar com algumas situações.</p>	<p><i>33.1 Com o aperfeiçoamento constante é possível ter acesso à novas técnicas, novos conteúdos e às novas necessidades educacionais. Além disto, ao conhecer a realidade do espaço onde se atua é possível aproximar aquilo que se ensina, não apontando como verdade única e absoluta mas, trazendo comparativos com os demais espaços. Destacar a importância dos saberes empíricos e da vocação para ser docente foi um diferencial na fala do professor.</i></p> <p><i>33.2 Apesar do destaque aos saberes empíricos, o professor apontou que, por sua formação ser em Engenharia, não teve acesso na Universidade aos</i></p>	<p>33.1 Aliar teoria e prática.</p> <p>33.2. Formação didático-pedagógica para o exercício da docência.</p>

<p>acompanhei pescadores, agricultores e aquicultores familiares no interior do Estado onde trabalhei por 3 anos e meio. Isso de certa forma torna-se decisivo quando trazemos para dentro da sala de aula tais experiências tanto as que deram certos como aquelas que não deram. Importante nossos alunos entenderem que nem sempre as realidades que estudamos dentro de sala encontraram fora dela. Por outro lado, <u>creio que pelo fato de ter me formado Engenheiro, faltou saberes docentes de como lidar com algumas situações.</u></p>		<p><i>saberes didático-pedagógicos e que estes lhe fizeram falta em algumas situações.</i></p>	
<p><b>Fala 34</b></p> <p><b>(PF11, T11)</b> Acho importante <u>conhecer os assuntos, saber instigar a curiosidade.</u> Como comecei a dar aula e ainda cursava a universidade <u>não conhecia os saberes docentes na teoria. Porém aplicava alguns verificando a prática dos demais colegas.</u></p>	<p>34.1 [...] conhecer os assuntos, saber instigar a curiosidade. [...]</p> <p>34.2 [...] não conhecia os saberes docentes na teoria. Porém aplicava alguns verificando a prática dos demais colegas.</p>	<p><i>34.1 O instigar a curiosidade se dá muito através da pesquisa. O professor que utiliza como estratégia pedagógica a ideia do ensino com pesquisa tem grandes chances de avançar muito com os estudantes no processo de construção de conhecimentos.</i></p> <p><i>34.2 Aqui se observa novamente que o professor em questão espelhou-se na prática dos seus colegas de trabalho. Essa prática parece ser muito comum, uma vez que aparece em várias falas dos sujeitos da pesquisa.</i></p>	<p>34.1 Formação didático-pedagógica para o exercício da docência.</p> <p>34.2 Observação da prática de outros professores e/ou profissionais de áreas específicas.</p>

<p><b>Fala 35</b></p> <p><b>(PF14, PP14, T14)</b> Considero importante um aspecto geralmente pouco considerado: <u>o dom de ser professor</u> mas, para mim, o dom é fundamental embora creia ser possível se formar um professor, desde que haja empenho e dedicação sincera para isso, por parte do futuro professor. Minha experiência inicial se deu ainda adolescente, lecionando as Ciências Exatas, Português e Matemática, como professor particular. Depois comecei a lecionar em colégios e, finalmente, em cursinhos, tendo criado meu próprio cursinho a um dado momento. <u>Nunca, ao menos no início de minha carreira, tive formação pedagógica. Porém, assisti a muitas aulas de meu pai, um professor renomado e ainda hoje muito requisitado, dada a sua empatia e forma didática de ensino.</u></p>	<p>35.1 [...] o dom de ser professor, [...]</p> <p>35.2 [...] Nunca, ao menos no início de minha carreira, tive formação pedagógica. Porém assisti a muitas aulas de meu pai, um professor renomado e ainda hoje muito requisitado, dada a sua empatia e forma didática de ensino.</p>	<p>35.1 <i>Novamente a ideia de que para ser professor é preciso ter dom, algo que desconhecemos a origem e que se manifesta no espontaneísmo.</i></p> <p>35.2 <i>A experiência pré-formação ainda é muito forte na geração dos sujeitos pesquisados. Ser professor antes de se formar (seja professor ou outra qualquer profissão) aparece muito fortemente nas falas. Aprender observando colegas de trabalho, ex-professores e familiares é uma das estratégias utilizadas para suprir as deficiências didático-pedagógicas tendo ou não tendo tido formação compatível.</i></p>	<p>35.1 Vocação.</p> <p>35.2 Observação da prática de outros professores e/ou profissionais de áreas específicas.</p>
<p><b>Fala 36</b></p> <p><b>(PF15, PP15, T15)</b> O mais importante é a <u>visão de mundo e a consciência sobre a função social do docente.</u> A partir disso, é possível traçar estratégias de ensino coerentes com essa visão e as concepções subjacentes. O conhecimento técnico científico permeia todo o processo de ensino, pois sem esse conhecimento</p>	<p>36.1 [...] visão de mundo e a consciência sobre a função social do docente [...]</p>	<p>36.1 <i>Para este professor, somente sabendo em que mundo se quer que os estudantes vivam é que é possível traçar caminhos de aprendizagem coerentes. Antes de mais nada é necessário saber para que se ensina e não apenas como se ensina e o que se ensina.</i></p>	<p>36.1 Aliar teoria e prática.</p>

<p>não teria sentido ensinar. O que seria ensinado? Acredito que a formação nos cursos de Licenciatura deveria ter dois grandes focos: o saber técnico científico e o saber pedagógico.</p>			
<p><b>Fala 37</b></p> <p><u>(T16) Acho que primeiro de tudo é necessário que o docente tenha o eterno desejo de aprender,</u> pois apenas dessa forma ele conseguirá interagir com os educandos. As disciplinas pedagógicas exploradas durante a Graduação foram essenciais para a minha prática, ajudando a compreender como se dá o desenvolvimento do processo pedagógico.</p>	<p>37.1 Acho que primeiro de tudo é necessário que o docente tenha o eterno desejo de aprender, [...]</p>	<p><i>37.1 Querer fazer o que se faz, ser professor por profissão, continuar a aperfeiçoar-se é condição fundamental para o exercício docente.</i></p>	<p>37.1 Vocação.</p>
<p><b>Fala 38</b></p> <p><u>(T18) O professor necessita de uma formação pedagógica sólida. Isso requer conhecimentos de Didática, Metodologias de Ensino, Psicologia, Sociologia, entre outros conhecimentos.</u> Quanto ao meu primeiro contato com a docência foi ainda como estagiária assumindo sozinha uma turma de Alfabetização na rede pública de ensino. Os saberes profissionais foram decisivos para o meu aprimoramento profissional, com o tempo ganhamos experiências, melhoramos o nosso desempenho em</p>	<p>38.1 O professor necessita de uma formação pedagógica sólida. Isso requer conhecimentos de Didática, Metodologias de Ensino, Psicologia, Sociologia, entre outros conhecimentos. [...]</p>	<p><i>38.1 Destaca os Fundamentos da Educação como saberes fundamentais para a prática docente. Os teve de forma sólida em sua formação inicial mas sentiu falta de componente curricular específico, no caso, Artes.</i></p>	<p>38.1 Conhecimentos da área de formação específica; Formação didático-pedagógica para o exercício da docência.</p>



<p>sala de aula. Apesar de ter recebido uma sólida formação, alguns saberes com certeza fizeram-me falta, a exemplo do componente curricular de arte que não havia no meu currículo de Pedagogia, embora seja parte integrante da organização curricular desde da Educação Infantil.</p>			
<p><b>Fala 39</b></p> <p><u>(PF19) Para o exercício da docência, em especial no ensino da Matemática, considero importante que o professor tenha domínio do conteúdo específico de Matemática e domínio das teorias da Didática da Matemática. Acredito que o compromisso ético-profissional com a transformação de um indivíduo também é importante. Os conhecimentos sobre a área profissional também são importantes bem como as representações sociais sobre a Matemática. São importantes também os conhecimentos sobre a História da Educação e sua evolução na sociedade e o uso das novas tecnologias. Em especial, o professor de Matemática deve ter domínio sobre estratégias de ensino e domínio do uso de recursos didáticos. Meu ingresso na docência se deu quando era aluno de Engenharia Química, UFPE, em 1981. Fiz minha inscrição como estudante universitário para ministrar</u></p>	<p>39.1 [...] considero importante que o professor tenha domínio do conteúdo específico de Matemática e domínio das teorias da Didática da Matemática. Acredito que o compromisso ético-profissional com a transformação de um indivíduo também é importante. Os conhecimentos sobre a área profissional também são importantes bem como as representações sociais sobre a Matemática. São importantes também os conhecimentos sobre a História da Educação e sua evolução na sociedade e o uso das novas tecnologias. Em especial, o professor de Matemática deve ter domínio sobre estratégias de ensino e domínio do uso de recursos didáticos.[...]</p>	<p>39.1 <i>O professor em questão teve sua formação inicial na área de Engenharia e observou, quando iniciou sua carreira docente, a falta de conhecimentos de estratégias pedagógicas que dessem conta de ensinar efetivamente a Matemática. Voltou para a Universidade e licenciou-se em Matemática. Então, nesta segunda formação, com o foco, em especial, na formação pedagógica reuniu as experiências que julgava necessárias.</i></p>	<p>39.1 Formação didático-pedagógica para o exercício da docência.</p>

aulas de Matemática na rede de ensino. A experiência foi marcante, pois já ministrava aulas particulares a filhos de funcionários da Universidade. O início de minha experiência como docente-estudante aconteceu numa escola pública da rede estadual de ensino. Nessa escola atuei no horário noturno, pois estudava durante o dia. Reencontrei, portanto, a realidade social na qual tinha participado em minha vida de adolescente. Me identifiquei com a situação e procurei uma IES para iniciar a Licenciatura em Matemática que concluí em 1985. Em termos de conhecimentos de Matemática não tive problema algum em ministrar aulas de Matemática, mas, senti necessidade de conhecer as estratégias que ouvia dos professores mais antigos da escola pública, tais como, trabalhos em grupo, uso de cartazes, seminários, como avaliar, entre outros assuntos. Com o ingresso num curso de Licenciatura me aproximei das discussões sobre a educação e as formas de ensinar e aprender. Considero que foram experiências muito importantes e que favoreceram o meu desempenho enquanto docente na Educação Básica e no Ensino Superior. Com a participação em

<p>reuniões de formação pela rede estadual de ensino e do município de Recife e em eventos da área de Educação Matemática, reuni várias experiências docentes que ampliaram meu olhar sobre o ensino e a prática docente. Considero que há interferência direta em minha prática docente das experiências vivenciadas durante minha vida profissional.</p>			
<p><b>Fala 40</b></p> <p>(T20) Tenho consciência da minha responsabilidade com a sociedade, com a formação educacional das crianças e adolescentes. A prática de reuniões com meus amigos a partir dos doze anos para ajudar nas tarefas escolares me inspirou seguir a carreira de professor de Matemática e me realizei. A contextualização nos conteúdos na Matemática me fizeram ícone na sala de aula pelos meus alunos, não devo guardar modéstia, quando me refiro a competências. <u>A prática motivacional e a linguagem coloquial, também me levaram a relacionamentos seguros entre minha didática e meus alunos, sempre. Sempre procurei metodologias inovadoras, enérgicas, elegantes. Isso faz aproximar meus educandos de minhas práticas. Entretanto, muitos saberes me fizeram falta. Gostaria de</u></p>	<p>40.1 [...] A prática motivacional e a linguagem coloquial, também me levaram a relacionamentos seguros entre minha didática e meus alunos, sempre. Sempre procurei metodologias inovadoras, enérgicas, elegantes. [...]</p>	<p>40.1 <i>O professor destaca como saberes necessários a questão do 'saber se expressar' de forma adequada com os estudantes, dependendo do nível deles e também utilizar estratégias de aprendizagem inovadoras como forma de motivá-los.</i></p>	<p>40.1 Utilizar linguagem adequada.</p>

saber mais as coisas, mas para ser mais brilhante e satisfeito, precisaria de um dia com 50 horas e isso não seria possível.			
<b>Fala 41</b>			
<u>(G1) O amor à profissão. Sempre tive o dom de ensinar.</u> Ensinava meus colegas de escola. Sim, sem minha formação profissional não teria como ensinar. Estamos sempre buscando aprender cada dia mais. Quando sinto falta de algum saber que acho necessário, vou buscar.	41.1 O amor à profissão. Sempre tive o dom de ensinar. [...]	41.1 <i>O dom, a vocação muito presente na fala do gestor.</i>	41.1 Vocação.
<b>Fala 42</b>			
<u>(T34) Para o exercício da docência, é muito importante ter paciência, conhecimento profundo da sua área de atuação, bom manejo de turma.</u> Acho que as universidades precisam ensinar melhor como lidar com indisciplina em sala de aula .	42.1 [...] é muito importante ter paciência, conhecimento profundo da sua área de atuação, bom manejo de turma.[...]	42.1 <i>Voltamos à questão da generosidade e da afetividade necessárias ao exercício docente mas, também à necessidade de que a Universidade trabalhe mais questões voltadas para o relacionamento interpessoal, já que estes podem auxiliar nas dificuldades com estudantes indisciplinados, embora, não somente.</i>	42.1 Generosidade acadêmica; Formação didático-pedagógica para o exercício da docência.
<b>Fala 43</b>			
<u>(G3, PF39) O mais importante para a atuação docente é a vontade de ensinar.</u> De nada adianta ser um pesquisador com vasto conhecimento, se não há interesse em socializar e ensinar esse conhecimento. Além	43.1 O mais importante para a atuação docente é a vontade de ensinar. [...]	43.1 <i>De acordo com o professor, não adianta ter muito conhecimento se não consegue ou não quer transmiti-lo. Além disto não basta somente transmitir como um ato solitário, sem emoção. É necessário querer ensinar,</i>	43.1 Utilizar linguagem adequada.

<p>disso, vivemos numa época em que se fala muito em ludicidade, novas formas de ensino, didática. Fala-se no prazer em aprender, mas, está ficando no esquecimento que o objeto principal da educação é o conhecimento, pois o ensino deve acontecer em função dele. Esse esquecimento tem causado graves problemas para a educação. <u>Minha formação na Graduação priorizou a Pedagogia e quando fui para a sala de aula, vi que a realidade é muito distante das filosofias que têm imperado na Educação. Além disso, senti muita falta da parte de conteúdo, pois no meu curso ela ficou quase que em segundo plano. [...]</u></p> <p><u>43.2 [...] Minha formação na Graduação priorizou a Pedagogia e quando fui para a sala de aula, vi que a realidade é muito distante das filosofias que têm imperado na Educação. Além disso, senti muita falta da parte de conteúdo, pois no meu curso ela ficou quase que em segundo plano. [...]</u></p> <p><u>43.3 [...] é dando aulas que se aprende verdadeiramente.</u></p>	<p><i>ter prazer em fazer isto.</i></p> <p><i>43.2 A formação em destaque priorizou os Fundamentos da Educação, característico em alguns cursos de Pedagogia em detrimento dos conhecimentos específicos das áreas necessárias ao Pedagogo, especialmente na formação para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.</i></p> <p><i>43.3 De volta a questão que permeou boa parte deste episódio ideográfico: a questão do aprender fazendo.</i></p>	<p><i>43.2 Formação didático-pedagógica para o exercício da docência; Conhecimentos da área de formação específica.</i></p> <p><i>43.3. Experiência.</i></p>	
<p><b>Fala 44</b></p> <p><b>(T40)</b> Acho que, principalmente na disciplina em que atuo, <u>o maior desafio é tornar o ensino de Matemática algo prazeroso ao aluno.</u> Gosto de trabalhar com jogos, desafios e situações-problema que estimulem a curiosidade do aluno, orientando-o na formulação dos conceitos básicos da</p>	<p><u>44.1 [...] o maior desafio é tornar o ensino de Matemática algo prazeroso ao aluno.[...] Quando fiz faculdade não me ensinaram a trabalhar com jogos ou coisas diferentes, além das inúmeras listas de exercícios repetitivos. Aprendi tudo sobre álgebra, cálculo, geometria, mas</u></p>	<p><i>44.1 Apresenta a necessidade de utilizar estratégias de ensino diferenciadas para o ensino da Matemática, já que entende que o estudante aprende mais e melhor quando o estudo é prazeroso.</i></p>	<p><i>44.1 Formação didático-pedagógica para o exercício da docência.</i></p>

<p>disciplina. Demorei muito para entender a importância de ser mediadora do conhecimento e não apenas reprodutora. Quando fiz faculdade não me ensinaram a trabalhar com jogos ou coisas diferentes, além das inúmeras listas de exercícios repetitivos. Aprendi tudo sobre álgebra, cálculo, geometria, mas esqueceram de me ensinar o que de fato encanta o aluno em qualquer aprendizado. Tive que aprender muita coisa sozinha, às vezes acertando, outras errando.</p>	<p>esqueceram de me ensinar o que de fato encanta o aluno em qualquer aprendizado. [...]</p>		
<p><b>Fala 45</b></p> <p><u>(T44) O que julgo importante para exercício da docência, considero a formação pedagógica, o conhecimento do fazer docente, das metodologias e estratégias de ensino, independente da área de atuação. Minha primeira experiência docente aconteceu logo ao finalizar o Mestrado, no curso de Pedagogia, com a disciplina de Didática dos Meios I e II. Foi um desafio, primeiro pelo conteúdo, ministrar disciplina raiz do curso de Pedagogia. Segundo, por minha falta de vivência prática. Tive que desenvolver intensos planejamentos que contribuíram para eu alcançar confiança e desenvolver o trabalho. Em algum momento era necessário</u></p>	<p>45.1 O que julgo importante para exercício da docência, considero a formação pedagógica, o conhecimento do fazer docente, das metodologias e estratégias de ensino, independente da área de atuação.[...]</p> <p>45.2 [...] A observação da prática dos meus professores, o currículo oculto, aquele que não se objetiva ensinar, mas ensina-se pela vivência concomitante, ajudou-me demais em resgatar meus saberes e colocá-los em prática. [...]</p>	<p><i>45.1 Acredita que estes saberes são, inclusive, mais importantes que os saberes da área específica, independentemente da área. Aponta que é necessário processos contínuos de formação docente, que podem ser através de estudos exaustivos de uma determinada área.</i></p> <p><i>45.2 O olhar sobre a ação do outro ajudou no sentido de que a experiência para compreender melhor o exercício da docência só vem com o tempo. Entretanto, não adianta ficar esperando sem agir, aprender a aprender é condição para ser professor na atualidade.</i></p>	<p>45.1 Formação didático-pedagógica para o exercício da docência.</p> <p>45.2 Observação da prática de outros professores e/ou profissionais de áreas específicas.</p>

começar e, comecei ali, foi mágico. No que tange ao conteúdo aprendido em meu curso de formação inicial, este pouco interferiu na minha prática inicialmente, pois tive que estudar muito para conseguir planejar as disciplinas. A observação da prática dos meus professores, o currículo oculto, aquele que não se objetiva ensinar, mas ensina-se pela vivência concomitante, ajudou-me demais em resgatar meus saberes e colocá-los em prática. Talvez o que mais tenha feito falta foi a experiência, mas, esta, só o tempo. E, tive, acredito, sabedoria para aguardá-la chegar. Enquanto isso, fui construindo semestre a semestre uma forma diferenciada de agir. Hoje, a insegurança daquele primeiro momento não é tão latente e já consigo iniciar um curso com mais referência do que foi no início. A minha concepção de formação do sujeito que pensa, age e decide influencia totalmente em minha prática, uma vez que meu discurso é baseado nisso, meu fazer e, conseqüentemente, os instrumentos que uso em sala se baseiam nesta crença.

**Quadro 8: Episódio Ideográfico 02 - Conversa Sobre os Saberes Fundamentais para os Professores que Atuam nos Cursos de Formação de Professores na Modalidade de Educação a Distância**

<b>EPISÓDIO IDEOGRÁFICO 02</b>			
<b>Episódio Ideográfico:</b> Conversa sobre os saberes fundamentais para os professores que atuam nos cursos de formação de professores na modalidade de Educação a Distância			
<b>Falas Significativas</b>	<b>Unidades de Significado</b>	<b>Comentários no Contexto das Falas</b>	<b>Ideias Nucleares</b>
<p><b>Fala 01</b></p> <p><u>(G5) Acho que precisa pelo menos de um curso específico de formação de tutores com no mínimo 100 horas de duração e que trate do domínio dos AVA's, qualificação específica para a modalidade a distância como manuseios dos recursos didáticos no Moodle. Domínio dos softwares oferecidos nos polos de apoio presencial e formação de um profissional específica de apoio para laboratórios de Biologia.</u></p>	<p>1.1 [...] precisa pelo menos de um curso específico de formação de tutores com no mínimo 100 horas de duração e que trate do domínio dos AVA's, qualificação específica para a modalidade a distância como manuseios dos recursos didáticos no Moodle. Domínio dos softwares oferecidos nos polos de apoio presencial e formação de um profissional específica de apoio para laboratórios de Biologia.</p>	<p><i>1.1 Na fala deste gestor, observa-se que ele quantifica o tipo de formação necessária para poder exercer a docência na EAD. Observou-se que esta e a proposta institucionalizada de formação de professores, logo é a proposta aprovada pelo próprio gestor que acredita nesta quantificação mínima.</i></p>	<p>1.1 Domínio das TICs'</p>
<p><b>Fala 02</b></p> <p><u>(PF8, PP8) Os saberes são os mesmos na educação presencial e na EAD. Mas, na EAD, o professor precisa lançar mão de técnicas e metodologias mais aprimoradas, precisa ter um domínio gradativo das ferramentas para montagem de sala virtual e de vários outros recursos que são até dispensáveis no ensino presencial. Mas, os saberes específicos para</u></p>	<p>2.1 Os saberes são os mesmos na educação presencial e na EAD. Mas, na EAD, o professor precisa lançar mão de técnicas e metodologias mais aprimoradas.</p>	<p><i>2.1 Este professor entende que os saberes específicos não mudam, mas que na EAD é necessário um domínio maior no campo das tecnologias, especialmente de AVAs.</i></p>	<p>2.1 Domínio das TICs.</p>



formação continuada são os mesmos.			
<p><b>Fala 03</b></p> <p><u>(PF33, PP33, G2) Entendo que, inicialmente, os professores de EAD têm que estabelecer um vínculo afetivo constante com seus alunos, pois o estímulo é extremamente importante para que esses alunos continuem o curso e o concluem. Acredito que em qualquer modalidade os saberes são os mesmos.</u></p>	<p>3.1 [...] os professores de EAD têm que estabelecer um vínculo afetivo constante com seus alunos [...] Acredito que em qualquer modalidade os saberes são os mesmos.</p>	<p><i>3.1 Pensar que o estudante não está diariamente presente na sua aula ou na Universidade e entender a complexidade disso é importante para que o professor perceba que sem estratégias de ensino que priorizem o estímulo ao estudante, este desenvolverá suas atividades de forma solitária, o que pode causar desânimo e até desistência do curso. O professor entende que os saberes são os mesmos, mas que precisa estimular mais os estudantes da EAD do que dos cursos presenciais.</i></p>	<p>3.1 Formação didático-pedagógica para o exercício da docência.</p>
<p><b>Fala 04</b></p> <p><u>(PF35, PP35) Acho que é preciso conhecimento e dedicação pela educação a distância. Conhecimento de informática, das ferramentas utilizadas no ambiente e de uma boa relação com seus tutores e alunos.</u></p>	<p>4.1 [...] preciso conhecimento e dedicação pela educação a distância. Conhecimento de informática, das ferramentas utilizadas no ambiente e de uma boa relação com seus tutores e alunos.</p>	<p><i>4.1 Conhecer a modalidade de EAD para poder lidar com ela é o destaque da fala do professor. É preciso conhecer aquilo com que se trabalha, senão se acaba por repetir padrões estabelecidos na Educação Presencial e que não são adequados para a EAD. Saber lidar com as ferramentas tecnológicas que auxiliam na EAD também é muito importante, além de que é fundamental (para qualquer modalidade) que haja um bom relacionamento entre professores e estudantes.</i></p>	<p>4.1 Domínio das TICs; Conhecer a EAD; Saberes atitudinais.</p>

<p><b>Fala 05</b></p> <p>(PF36) Um fato que me trouxe muita dificuldade na diferença entre presencial e a distância foi que no presencial contamos com a fisionomia dos alunos para saber se estão entendendo ou não. A distância perdemos esse <i>feedback</i> e tive muita dificuldade de saber se os assuntos estavam sendo compreendidos ou não. <u>É importantíssimo saber utilizar as ferramentas de internet.</u> A ferramenta glossário, por exemplo, fornecia muitos conceitos importantes e faziam com que muitos alunos tivessem um auxílio para assimilação do conteúdo. Mas o ambiente virtual não se reduz a o que o professor apresenta em sua página oficial, e as novidades da disciplina necessitam estar muito mais atualizadas. <u>É muito importante incentivar o aluno para as pesquisas e novidades.</u></p>	<p>5.1 [...] É importantíssimo saber utilizar as ferramentas de internet.[...] É muito importante incentivar o aluno para as pesquisas e novidades.</p>	<p>5.1 <i>A ideia de que as ferramentas tecnológicas são a principal ligação com o estudante aparece fortemente nesta fala, uma vez que é através dos AVAs que o professor conhece o estudante. Nesse sentido, utilizar as ferramentas disponíveis no AVA de forma ampla facilita o entendimento dos conteúdos e a comunicação com os estudantes. É através dele que os professores podem estimular os estudantes a estudar mais, pesquisar, buscar novas informações, compartilhar conhecimentos com os demais colegas e professores.</i></p>	<p>5.1 Domínio das TICs; Saberes atitudinais.</p>
<p><b>Fala 06</b></p> <p>(PF37, PP37) Para mim, a princípio foi uma grande desconfiança no processo que norteou meu início com EAD. Depois percebi a força do conceito e como ele é poderoso. <u>Para EAD são necessários alguns requisitos do docente. Porém, o mais importante é a capacidade de encarar o</u></p>	<p>6.1 [...] Para EAD são necessários alguns requisitos do docente. Porém, o mais importante é a capacidade de encarar o novo, com um novo modo de pensar sua prática docente.</p>	<p>6.1 <i>O professor destaca a importância de encarar a EAD como uma modalidade séria e capaz de formar sujeitos comprometidos com o futuro do país através da educação. Para isso ele afirma que o professor formador precisa repensar a sua prática de forma a abrir-se para o novo liberto</i></p>	<p>6.1 Saberes atitudinais.</p>

<p><u>novo, com um novo modo de pensar sua prática docente.</u></p>		<p><i>dos preconceitos existente na EAD.</i></p>	
<p><b>Fala 07</b></p> <p><u>(PF41) A sociedade contemporânea incorporou às suas práticas as atividades que envolvem uso das tecnologias da informação. Nesse sentido, para um professor presencial ou a distância é fundamental o conhecimento dessas ferramentas. No mais, é necessário organização e compromisso em relação ao acesso ao ambiente virtual para o contato com os alunos.</u></p>	<p>7.1 [...] para um professor presencial ou a distância é fundamental o conhecimento dessas ferramentas. No mais, é necessário organização e compromisso em relação ao acesso ao ambiente virtual para o contato com os alunos.</p>	<p><i>7.1 As ferramentas tecnológicas permitem a aproximação entre os professores e os alunos e, como condição para que isso aconteça, é fundamental que o professor conheça e utilize essas ferramentas de forma comprometida e organizada, já que é através das ferramentas tecnológicas e, da organização, por exemplo, das atividades no AVA que os estudantes poderão ter melhor acesso as atividades e as informações repassadas pelo professor.</i></p>	<p>7.1. Domínio das TICs.</p>
<p><b>Fala 08</b></p> <p><u>(PF51) É necessário ter paciência e entender que o aluno está tendo contato com algo que nunca viu, e precisa muito de atenção, muito mais que o aluno presencial, pois geralmente estuda em casa, e após um longo dia de trabalho.</u> E preciso também tentar se colocar no lugar do aluno. Tem que ser mais humano e paciente, pois é fundamental disciplina, humildade, e paciência.</p>	<p>8.1 É necessário ter paciência e entender que o aluno está tendo contato com algo que nunca viu, e precisa muito de atenção, muito mais que o aluno presencial, pois geralmente estuda em casa, e após um longo dia de trabalho. [...]</p>	<p><i>8.1 A generosidade acadêmica aparece com força na fala deste professor, já que afirma que é necessário compreender os contextos de onde os estudantes surgem e as condições de estudos que os mesmos possuem. Ser generoso, entretanto, não é ser conivente com um faz de conta educacional, mas compreender algumas limitações que os estudantes possuem e buscar alternativas para minimizar a defasagem ora existente.</i></p>	<p>8.1 Generosidade acadêmica.</p>

<p><b>Fala 09</b></p> <p><u>(T22) Todos os saberes mencionados por Tardif são importantes tanto no curso presencial ou a distância. O uso das tecnologias digitais como ferramenta principal de aprendizagem faz com que os professores saiam na frente em relação aos professores dos cursos presenciais. Em contrapartida, as relações de professor e aluno percebidas dentro de sala aula é mais fundamentada nos cursos presenciais. É possível que esses professores da EAD estejam mais susceptíveis a desistir da carreira do que aqueles formados no ensino presencial.</u></p>	<p>9.1 Todos os saberes mencionados por Tardif são importantes tanto no curso presencial ou a distância. O uso das tecnologias digitais como ferramenta principal de aprendizagem faz com que os professores saiam na frente em relação aos professores dos cursos presenciais. Em contrapartida, as relações de professor e aluno percebidas dentro de sala aula é mais fundamentada nos cursos presenciais.[...]</p>	<p>9.1 <i>O tutor destaca os saberes apresentados por Tardif como importantes em qualquer modalidade de educação. Entretanto, há o destaque da necessidade de que os professores da EAD tenham mais conhecimento da área de tecnologias. A afirmação de que as relações estabelecidas entre professores e estudantes nos cursos presenciais são mais sólidas pode, num primeiro e simplificado olhar, parecer coerente, entretanto, a afirmação de que os estudantes formados na EAD são mais susceptíveis à desistência da carreira após formados apresenta-se sem embasamento. A desistência durante os curso é, sim, maior na EAD do que no presencial. Contamos com dados que afirmam isto, mas não há evidências de que as desistências na carreira sejam maiores para os egressos de cursos de EAD.</i></p>	<p>9.1 Domínio das TICs.</p>
<p><b>Fala 10</b></p> <p><u>(T24) A EAD proporciona aos cursistas uma oportunidade ímpar de se qualificar com flexibilidade. O bom profissional, aquele consciente, sabe que ele precisa dominar um pouco o</u></p>	<p>10.1 O bom profissional, aquele consciente, sabe que ele precisa dominar um pouco o conteúdo a ser ministrado, além de ter aflorado a sua sensibilidade em relação aos cursistas.</p>	<p>10.1 <i>Conhecer o conteúdo que será ministrado é imprescindível, mas o professor destaca que, além disso, é necessário o olhar generoso para o estudante, saber que do outro lado da</i></p>	<p>10.1 Generosidade acadêmica.</p>

conteúdo a ser ministrado, além de ter afluído a sua sensibilidade em relação aos cursistas. Mesmo o curso sendo a distância, as pessoas são de carne e osso e precisam se vistas como tal.	[...]	<i>tela do computador existe uma pessoa que possui suas limitações, suas dificuldades, seus sonhos e expectativas.</i>	
<b>Fala 11</b>			
<b>(T25) Domínio de conteúdo, domínio das TIs, co-responsabilidade.</b>	11.1 Domínio de conteúdo, domínio das TIs, co-responsabilidade	<i>11.1 O professor apresenta um novo elemento, fala em co-responsabilidade. Falar em co-responsabilidade significa dividir o peso da formação. É necessária a generosidade acadêmica, mas é preciso que o estudante também esteja disposto a aprender.</i>	11.1 Domínio das TICs. Generosidade acadêmica; Cooperação e/ou colaboração.
<b>Fala 12</b>			
<b>(T26) São necessários saberes educacionais, contextualizados às práticas pedagógicas.</b>	12.1 São necessários saberes educacionais, contextualizados às práticas pedagógicas.	<i>12.1 A junção entre o que ensinar e como ensinar aparece na fala deste tutor. Um não existe sem o outro, são saberes complementares ao exercício da docência em qualquer modalidade de educação.</i>	12.1 Formação didático-pedagógica para o exercício da docência; Conhecimentos da área de formação específica.
<b>Fala 13</b>			
<b>(PF27) Saberes relacionados ao conteúdo, saberes digitais, saberes didáticos. Saber dialogar e instigar pois sem essa via de acesso o aluno pode acabar parando nas produções de estudo.</b>	13.1 Saberes relacionados ao conteúdo, saberes digitais, saberes didáticos. Saber dialogar e instigar. [...]	<i>13.1 O professor apresenta, além dos saberes já apontados por outros sujeitos da pesquisa, a questão do saber dialogar e instigar. O diálogo é fundamental para que o estudante compreenda o seu lugar no mundo, no curso e a importância de sua formação para a construção de um mundo melhor.</i>	13.1 Formação didático-pedagógica para o exercício da docência; Conhecimentos da área de formação específica.

<p><b>Fala 14</b></p> <p><b>(PF28)</b> Acho fundamental <u>o uso de recursos tecnológicos nas aulas, de técnicas de apresentação de uma aula em frente de uma câmera,</u> ou conhecimento de softwares que os auxilie no ensino.</p>	<p>14.1 [...] o uso de recursos tecnológicos nas aulas, de técnicas de apresentação de uma aula em frente de uma câmera, [...]</p>	<p><i>14.1 A proposta metodológica deste IF faz uso de vídeoaulas. Para o professor, apresentar-se de forma adequada diante de uma câmera, é necessária formação sólida. A imagem representa muito e, neste momento, o professor precisa ter muito cuidado para não apenas ler o conteúdo que precisa apresentar.</i></p>	<p>14.1 Domínio das TICs.</p>
<p><b>Fala 15</b></p> <p><b>(T29)</b> Em primeiro lugar, o tutor <u>deve ter domínio dos conteúdos da disciplina, carisma, linguagem de fácil acesso, poder de persuasão e compromisso,</u> para evitar o abandono dos alunos. É preciso que eles confiem no tutor.</p>	<p>15.1 [...] deve ter domínio dos conteúdos da disciplina, carisma, linguagem de fácil acesso, poder de persuasão e compromisso [...].</p>	<p><i>15.1 O professor destaca que, além dos saberes apresentados na sua fala, ele precisa estabelecer uma relação de confiança com os estudantes. Esta relação somente pode ser construída com a co-participação, pois tanto o professor quanto os estudantes precisam estar abertos ao novo e alçarem o desejo de ser possuidor da confiança alheia.</i></p>	<p>15.1 Formação didático-pedagógica para o exercício da docência; Conhecimentos da área de formação específica.</p>
<p><b>Fala 16</b></p> <p><b>(T30)</b> Os saberes fundamentais para o professor de EAD <u>são a experiência e o conhecimento teórico e prático da sala de aula.</u></p>	<p>16.1 [...] são a experiência e o conhecimento teórico e prático da sala de aula.</p>	<p><i>16.1 Destaque principal aos saberes técnico-científicos e didático-pedagógicos.</i></p>	<p>16.1 Formação didático-pedagógica para o exercício da docência; Conhecimentos da área de formação específica.</p>
<p><b>Fala 17</b></p> <p><b>(T31)</b> <u>Os saberes específicos são importantes para o desenvolvimento</u></p>	<p>17.1 Os saberes específicos são importantes para o desenvolvimento</p>	<p><i>17.1 Nesta fala, o tutor apresenta clareza no que diz respeito aos saberes</i></p>	<p>17.1 Conhecimentos da área de formação específica.</p>

<p>dos assuntos abordados em cada disciplina. Outro ponto que contribui significativamente para a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes é a <u>experiência profissional que o tutor compartilha com sua turma durante esse processo. Saberes como a realidade escolar, os profissionais que compõem essa realidade, a construção do conhecimento, a mediação do professor, entre outros, são imprescindíveis à prática docente.</u></p>	<p>dos assuntos abordados em cada disciplina [...].</p> <p>17.2 [...] a experiência profissional que o tutor compartilha com sua turma durante esse processo. Saberes como a realidade escolar, os profissionais que compõem essa realidade, a construção do conhecimento, a mediação do professor, [...]</p>	<p><i>necessários para a EAD. Não há como ser professor sem que se saiba o conteúdo específico que se está trabalhando e, por isto a importância de que os tutores sejam profissionais formados na área específica que vão atuar.</i></p> <p>17.2 <i>O destaque à experiência profissional também se faz presente. Quando o professor conhece na prática o que vai ensinar, fica mais simples para utilizar exemplos concretos e significativos do que está ensinando.</i></p>	<p>17.2 Experiência.</p>
<p><b>Fala 18</b></p> <p><u>(T32) Primeiro, precisa conhecer o tipo de público que faz esses cursos e assim adequar o material e as aulas à realidade deles, pois não podem ser tratados igual ao ensino tradicional. Não podemos esquecer que o mais importante é a aprendizagem do aluno. Percebo que muitos professores fazem péssimos materiais para os alunos, eles não se preocupam com o seu aprendizado, querem mesmo é a bolsa que recebem. Eu mesma muitas vezes acho o material muito ruim, imagine os alunos, o material precisa ser auto-explicativo, pois o aluno estuda sozinho, o tutor a distância auxilia,</u></p>	<p>18.1 [...] precisa conhecer o tipo de público que faz esses cursos e assim adequar o material e as aulas à realidade deles, pois não podem ser tratados igual ao ensino tradicional. [...]</p>	<p>18.1 <i>O material didático na EAD é um dos principais meios de comunicação entre o professor e o estudante. Há casos em que o material impresso é o único elo entre o estudante e o professor. Assim, é preciso, escrever um material didático que transforme o texto puro em um diálogo com o estudante a fim de auxiliar de forma solidária e não solitária aos estudos na EAD.</i></p>	<p>18.1 Generosidade acadêmica.</p>

mas grande parte eles fazem sozinhos.			
<b>Fala 19</b>			
<b>(PF 38)</b> Uma <u>linguagem própria para a EAD, onde o material didático converse com o aluno, prevendo suas possíveis dúvidas e as responda como se fosse um professor na modalidade presencial.</u> É preciso ter claro que na EAD o aluno deve aprender a estudar sem professor que tire dúvida, por isso o material impresso deve ser muito bem elaborado, é isso que eu quero dizer de linguagem própria.	19.1 [...] linguagem própria para a EAD, onde o material didático converse com o aluno, prevendo suas possíveis dúvidas e as responda como se fosse um professor na modalidade presencial.[...]	<i>19.1 O material didático na EAD é um dos principais meios de comunicação entre o professor e o estudante. Há casos em que o material impresso é o único elo entre o estudante e o professor. Desta forma, escrever um material didático que transforme o texto puro em um diálogo com o estudante de forma que este material auxilie de forma solidária e não solitária aos estudos na EAD.</i>	19.1 Conhecer a EAD.
<b>Fala 20</b>			
<b>(T42)</b> Acredito que existem sim saberes específicos para os professores que atuam na EAD. Os saberes referentes à própria EAD: <u>metodologia utilizada, formas de avaliação, interação.</u> É necessário que toda a equipe, tutor, professor formador, compreenda o papel que cada um exerce. Também são necessários saberes referentes à metodologia, socialização no ambiente, principalmente através do fórum e chat e avaliação.	20.1 [...] metodologia utilizada, formas de avaliação, interação. É necessário que toda a equipe, tutor, professor formador, compreenda o papel que cada um exerce. [...]	<i>20.1 O tutor apresenta a ideia de que não se pode esquecer que para a EAD existe a necessidade de uma equipe de profissionais e que eles não podem trabalhar desarticulados. A ideia de cooperar e colaborar precisa estar presente em todos os sujeitos envolvidos com a oferta de EAD. Caso contrário, corre-se o risco de que, fragmentada, a EAD não dê conta dos seus objetivos de formação.</i>	20.1 Formação didático-pedagógica para o exercício da docência; Conhecer a EAD; Domínio das TICs.
<b>Fala 21</b>			
<b>(T43)</b> A <u>Matemática pura e a noção de trabalho virtual.</u>	21.1 Matemática pura e a noção de trabalho virtual.	<i>21.1 Nota-se aqui que o tutor não possui preocupação com a prática didático-pedagógica. Um motivador</i>	21.1 Domínio das TICs; Conhecimentos da área de formação específica.



		<i>para isso pode ser o fato de que, em alguns modelos de EAD, o tutor apenas oferece reforço aos conteúdos não entendidos pelos estudantes quando a distância. Sem a compreensão de que mesmo para o apoio educacional é necessário de saberes didático-pedagógicos já que estes facilitam a aprendizagem do conteúdo puro pelo estudante.</i>	
<b>Fala 22</b>			
<u>(T45) Saber ser <i>coaching</i>, de forma a acompanhar o aluno até que atinja sua meta de aprendizagem. É necessário conhecimento de aplicativos do Windows e formação específica para o exercício da tutoria, contemplando o conhecimento da plataforma a ser utilizada, gestão do conhecimento no contexto de EAD, formas de avaliação, dinamização de fóruns, chats; o uso de <i>podcast</i> e de vídeo-aulas, dentre outros.</u>	22.1 [...] ser <i>coaching</i> , de forma a acompanhar o aluno até que atinja sua meta de aprendizagem. É necessário conhecimento de aplicativos do Windows e formação específica para o exercício da tutoria, contemplando o conhecimento da plataforma a ser utilizada, gestão do conhecimento no contexto de EAD, formas de avaliação, dinamização de fóruns, chats; o uso de <i>podcast</i> e de vídeo-aulas, dentre outros.	<i>22.1 Como líder, a ideia deste tutor é a de indicar ao estudante o melhor caminho, estabelecendo metas para a aprendizagem. Ocorre que nem todos os estudantes possuem o mesmo ritmo de aprendizagem. Então, há que se cuidar com a individualidade, uma vez que, com as ferramentas tecnológicas, a tendência é a uniformização de procedimentos.</i>	22.1 Domínio das TICs.
<b>Fala 23</b>			
<u>(T47) É fundamental o domínio de conteúdo, o professor já foi aluno também e encontrou dificuldades, que os alunos não têm o professor constantemente para procurá-lo e esclarecer dúvidas. Não acredito em saberes específicos não.</u>	23.1 É fundamental o domínio de conteúdo, [...].	<i>23.1 O tutor destaca que não acredita na necessidade de saberes específicos para a EAD e que apenas o domínio do conteúdo lhe é suficiente.</i>	23.1 Conhecimentos da área de formação específica.

<p><b>Fala 24</b></p> <p><b>(PP50)</b> <u>Conhecimento contextual da EAD, pedagógico, da área de formação, adequando os saberes às peculiaridades desse estilo de formação.</u></p>	<p>24.1 Conhecimento contextual da EAD, pedagógico, da área de formação, [...]</p>	<p><i>24.1 Compreender a EAD é fundamental para que o professor desta modalidade pense estratégias de ensino, formas de escrita de material didático e trato com os estudantes. Os saberes da área específica de formação e os saberes didático-pedagógicos complementam os saberes necessários para o exercício docente na EAD de acordo com o olhar do professor em questão.</i></p>	<p>24.1 Conhecer a EAD; Formação didático-pedagógica para o exercício da docência; Conhecimentos da área de formação específica.</p>
<p><b>Fala 25</b></p> <p><b>(PF1, T1)</b> De forma geral, o professor tem que <u>se colocar no lugar do aluno</u> e na maioria isso só acontece quando o professor vai ao polo do aluno, onde ele conhece a realidade do mesmo. Acho fundamental ter alguns encontros presenciais, se possível pelo menos um ao mês. Esse contato passa mais segurança ao aluno. Não acho necessário saberes específicos porque cada um é um e cada um gera uma situação. Precisamos tomar mais cuidado com disciplinas da área de exatas, principalmente, onde os alunos não conseguem desenvolver sozinhos. Falo isso porque sou aluna do curso de Administração Pública a distância também e hoje no papel de professora e aluna a distância vejo os dois lados e</p>	<p>25.1 [...] se colocar no lugar do aluno [...]</p>	<p><i>25.1 Para se colocar no lugar do aluno é preciso que o professor tenha a capacidade de compreender o seu papel como educador. Saber ouvir, saber compreender as dificuldades dos estudantes e, acima de tudo, saber que ele não está presente para tirar as dúvidas na hora que elas surgirem. O professor entende que é fundamental para tal condição estar presente no polo pelo menos uma vez ao mês. Acredita que existam componentes curriculares que precisam de mais atenção por parte dos professores porque historicamente geram mais dificuldades para um número maior de estudantes.</i></p>	<p>25.1 Generosidade acadêmica.</p>

senti muita dificuldade em algumas disciplinas da área de exatas.			
<p><b>Fala 26</b></p> <p><u>(PF3) Acredito que os mesmos saberes que o professor presencial. O que difere são os conhecimentos acerca dos recursos tecnológicos e suas formas de uso.</u> Montar uma sala no ambiente virtual de aprendizagem requer tais conhecimentos, já que a motivação para que o aluno queira aprender passa pela sala de aula, ainda que virtual.</p>	<p>26.1 Acredito que os mesmos saberes que o professor presencial. O que difere são os conhecimentos acerca dos recursos tecnológicos e suas formas de uso. [...]</p>	<p>26.1 <i>Aqui, o significado da fala vai ao encontro da ideia de que é através do AVA que os estudantes geram expectativas e motivação para o estudo e, por isso, deve-se ter muito cuidado na hora de organizá-la.</i></p>	<p>26.1 Domínio das TICs.</p>
<p><b>Fala 27</b></p> <p><u>(PF4, PP4) Julgo que uma formação que busque possibilitar o domínio, ou pelo menos a possibilidade de acompanhamento das inovações tecnológicas na educação, as TICs, e suas possibilidades de uso educacional deve ser o foco na formação de qualquer profissional da educação do século XXI, mas especialmente do que trabalhará com a EAD, tendo em vista algumas características diferenciadas desta modalidade que redefine o papel do professor e, conseqüentemente, a sua atuação através das TICs.</u></p>	<p>27.1 Julgo que uma formação que busque possibilitar o domínio, ou pelo menos a possibilidade de acompanhamento das inovações tecnológicas na educação, as TICs, e suas possibilidades de uso educacional deve ser o foco na formação de qualquer profissional da educação do século XXI, [...]</p>	<p>27.1 <i>Coloca em destaque a necessidade de que todos os professores dominem o uso dos recursos tecnológicos como possibilidades educacionais. Há que se lembrar que somente o uso da tecnologia como fim faz pouco sentido quando se fala de processo ensino-aprendizagem. O uso de tecnologias como meio para auxiliar na construção do conhecimento científico deve ser priorizada pelos professores, já que desta forma os estudantes podem compreender melhor o que se ensina.</i></p>	<p>27.1 Domínio das TICs.</p>
<p><b>Fala 28</b></p> <p><u>(PF5, T5) Conhecimento do conteúdo</u></p>	<p>28.1 Conhecimento do conteúdo</p>	<p>28.1 <i>São elementos básicos para o</i></p>	<p>28.1 Domínio das TICs; Generosidade</p>

<p><u>aplicado, conhecimento dos recursos da plataforma, estrutura linguística, como me comunicar com o acadêmico, feedback. Sempre responder o que o acadêmico deseja saber, ser simpático quando responder, pois mesmo a distância percebemos quando falamos com docilidade ou agressividade, abusar das diversas mídias, como imagens, vídeos, fotos.</u></p>	<p>aplicado, conhecimento dos recursos da plataforma, estrutura linguística, como me comunicar com o acadêmico, feedback. Sempre responder o que o acadêmico deseja saber, ser simpático quando responder, [...]</p>	<p><i>professor. Além disso, a fala apresenta o cuidado necessário ao se dialogar com o estudante, já que ele não está perto para ver nossas expressões, que muitas vezes tiram o peso das palavras proferidas.</i></p>	<p>acadêmica; Formação didático-pedagógica para o exercício da docência; Conhecimentos da área de formação específica.</p>
<p><b>Fala 29</b></p> <p><u>(PP7) Acredito que uma das habilidades está na comunicação. Culturalmente, não temos muitos incentivos para leitura e, conseqüentemente para escrita. Daí ser importante o professor buscar ler, como complemento, clássicos da literatura mundial e nacional.</u></p>	<p>29.1 Acredito que uma das habilidades está na comunicação. [...]</p>	<p><i>29.1 Novamente, a comunicação aparece como um fator importante para ser docente da EAD. Para o professor, não há quem se comunique bem se não buscar leituras complementares às de sua área de formação, como, por exemplo, literatura clássica, nacional e internacional.</i></p>	<p>29.1 Utilizar linguagem adequada.</p>
<p><b>Fala 30</b></p> <p><u>(PF9) Conhecimento de informática, plataforma Moodle, ferramentas didático-pedagógicas de suporte técnico na preparação das aulas, legislação educacional, teorias do conhecimento como a Epistemologia, Sociologia, Psicologia, Antropologia, Filosofia além da área específica.</u></p>	<p>30.1 Conhecimento de informática, plataforma Moodle, ferramentas didático-pedagógicas de suporte técnico na preparação das aulas, legislação educacional, teorias do conhecimento como a Epistemologia, Sociologia, Psicologia, Antropologia, Filosofia além da área específica.</p>	<p><i>30.1 O professor destaca os fundamentos da educação como necessários para a formação dos professores. Boa parte dos cursos dos quais os professores das Ciências da Natureza e da Matemática em EAD são oriundos não privilegiaram esses aspectos e a maioria deles destaca a necessidade de compreender, senão todos, pelo menos parte dos fundamentos da educação.</i></p>	<p>30.1 Domínio das TICs; Formação didático-pedagógica para o exercício da docência; Conhecimentos da área de formação específica.</p>

<p><b>Fala 31</b></p> <p><u>(PF10, PP10, T10) Acho importante ter conhecimento mínimo necessário para atuar como professor orientador numa determina área do conhecimento ou disciplina específica, conhecer as ferramentas de TIC para EAD.</u> Participação em cursos sobre EAD. Entendo serem necessários alguns diferenciais para um professor que atua na EAD, como saber elaborar um material que atenda às expectativas do aluno quanto à disciplina, administrar o fato de o aluno em EAD não estar presente 'corporeamente', manter contínuo contato com o alunos e canais de comunicação, pois o sentimento de distância entre o professor e o aluno é um fato em EAD.</p>	<p>31.1 [...] ter conhecimento mínimo necessário para atuar como professor orientador numa determina área do conhecimento ou disciplina específica, conhecer as ferramentas de TIC para EAD. [...]</p>	<p><i>31.1 Novamente, aparece a ideia de ter diferenciais para ser professor da EAD. Conhecer e saber utilizar as TIC também esta na fala deste professor e ele atribui ao seu bom uso um contato mais próximo com os estudantes.</i></p>	<p>31.1 Formação didático-pedagógica para o exercício da docência; Domínio das TICs; Conhecimentos da área de formação específica.</p>
<p><b>Fala 32</b></p> <p><u>(PF13, PP13) Em primeiro lugar, conhecer bem da disciplina que vai trabalhar e enxergar as várias possibilidades de desenvolvê-la. Tentar se preparar ao máximo para usar as ferramentas disponíveis no AVA e tentar se fazer presente o máximo possível na plataforma com os recursos disponíveis.</u> Acredito que tanto os professores do EAD como presenciais têm que buscar sua</p>	<p>32.1 [...] conhecer bem da disciplina que vai trabalhar e enxergar as várias possibilidades de desenvolvê-la. Tentar se preparar ao máximo para usar as ferramentas disponíveis no AVA e tentar se fazer presente o máximo possível na plataforma com os recursos disponíveis.[...]</p>	<p><i>32.1 Utilizando o AVA coerente, preparando bem o ambiente, organizando as diversas ferramentas de forma a facilitar a comunicação com os estudantes e, principalmente, estando online nos períodos determinados o maior número de vezes possível.</i></p>	<p>32.1 Formação didático-pedagógica para o exercício da docência; Domínio das TICs; Conhecimentos da área de formação específica.</p>

<p>maneira de melhor se comunicar com o aluno, mas em ambas as modalidades devem incentivar a comunicação on-line.</p>			
<p><b>Fala 33</b></p> <p><u>(T46) Acredito que o professor da EAD precisa muito da expressão escrita, pois é preciso expressar através da escrita explicações que na modalidade presencial tenho a oportunidade de expressar oralmente. Também percebo que preciso de utilizar mais incentivos diários na EAD, para não haver evasão.</u></p>	<p>33.1 Acredito que o professor da EAD precisa muito da expressão escrita, pois é preciso expressar através da escrita explicações que na modalidade presencial tenho a oportunidade de expressar oralmente. [...]</p>	<p>33.1 <i>O tutor destaca a necessidade de expressar-se adequadamente. A expressão escrita é muito importante para os estudantes de EAD, já que dependendo da metodologia utilizada ela é a única forma de comunicação com o estudante.</i></p>	<p>33.1 Utilizar linguagem adequada.</p>
<p><b>Fala 34</b></p> <p><u>(PP49) Os professores que atuam na EAD na metodologia da UAB através da internet, principalmente, em meu Estado precisam ter conhecimento das dificuldades que são enfrentadas por nossos alunos do interior, como, por exemplo, alunos que vêm das zonas rurais que são trabalhadores do campo e durante a semana não podem estar no polo para estudar, entre outras pessoas que optaram por um curso a distância pela flexibilidade de horário de estudo. Portanto, não vejo como um programa desta natureza dar certo sem o comprometimento e conhecimento da realidade por parte daqueles que dão suporte aos alunos, seja</u></p>	<p>34.1 [...] precisam ter conhecimento das dificuldades que são enfrentadas por nossos alunos do interior, como, por exemplo, alunos que vêm das zonas rurais que são trabalhadores do campo e durante a semana não podem estar no polo para estudar, entre outras pessoas que optaram por um curso a distância pela flexibilidade [...].</p>	<p>34.1 <i>A UAB interiorizou o ensino superior no país, mas em muitos locais ainda é muito difícil ter acesso a ferramentas tecnológicas. Além disso, a realidade de muitos estudantes é muito contrastante quando comparada com a dos estudantes do ensino presencial. O professor observa isto e afirma ainda que sem o olhar generoso com este estudante ele pode se desestimular e evadir do curso.</i></p>	<p>34.1 Generosidade acadêmica.</p>

professores ou outros encargos necessários.			
<b>Fala 35</b>			
<b>(PF14, PP14, T14)</b> <u>Didática e conhecimento do componente curricular que pretende orientar.</u> Mas, fundamental, creio, é a dedicação ao trabalho de ser um orientador no ensino. Sei que, provavelmente, nenhuma das qualidades que citei acima é um saber formal, mas considero-os saberes de vida e saber técnico.	35.1 Didática e conhecimento do componente curricular que pretende orientar. [...]	35.1 <i>Ser professor exige dedicação. Como qualquer outra profissão, a profissão docente requer cuidado com o que se trabalha, no caso, os estudantes.</i>	35.1 Formação didático-pedagógica para o exercício da docência; Conhecimentos da área de formação específica.
<b>Fala 36</b>			
<b>(PF15, PP15, T15)</b> <u>Acredito que conhecer as realidades dos alunos e suas limitações sirva para a elaboração de estratégias e metodologias mais adequadas a essa modalidade de ensino.</u> Penso que às vezes exista uma pequena confusão, quando professores desejam implementar práticas comuns na educação presencial, que não são compatíveis com o ensino a distância. O estudante às vezes não tem como realizar tais atividades, que às vezes necessita de presença física.	36.1 [...] conhecer as realidades dos alunos e suas limitações sirva para a elaboração de estratégias e metodologias mais adequadas a essa modalidade de ensino. [...]	36.1 <i>Novamente, aparece a ideia de que o professor da EAD precisa conhecer a realidade do estudante. Dependendo do lugar onde o estudante vive, é impossível realizar determinadas atividades e o professor precisa compreender e traçar estratégias diferenciadas para poder dar conta das demandas impostas por estes estudantes.</i>	36.1 Generosidade acadêmica.
<b>Fala 37</b>			
<b>(T16)</b> <u>Pleno domínio da informática e da utilização do ambiente Moodle, facilidade para se comunicar através</u>	37.1 Pleno domínio da informática e da utilização do ambiente Moodle, facilidade para se comunicar através	37.1 <i>Conhecer e utilizar de forma adequada os recursos das tecnologias é importante para a comunicação</i>	37.1 Domínio das TICs; Generosidade acadêmica; Utilizar linguagem adequada.

<p><u>da escrita, capacidade de compreender a realidade de cada educando.</u></p>	<p>da escrita, capacidade de compreender a realidade de cada educando.</p>	<p><i>entre o professor e o estudante, muito embora, muitos estudantes não possuam acesso a essas mesmas tecnologias, precisando se deslocar pro vários quilômetros para ter acesso ao que seria fundamental na EAD.</i></p>	
<p><b>Fala 38</b></p> <p><u>(T17) Flexibilidade, compreensão dos conteúdos, facilidade de expressão de ideias.</u> Deve-se entender que distância não existe. O que existe é o distanciamento de querer ajudar o outro em se encontrar com autonomia. O professor não está ainda preparado para ser mediador.</p>	<p>38.1 Flexibilidade, compreensão dos conteúdos, facilidade de expressão de ideias.[...]</p>	<p><i>38.1 Para o professor, os saberes necessários destacados precisam estar aliados à vontade que querer ajudar o estudante. Ele ainda afirma que é necessário maior preparação para o professor da EAD para que ele possa entender seu papel como mediador do processo de ensino-aprendizagem.</i></p>	<p>38.1 Formação didático-pedagógica para o exercício da docência; Conhecimentos da área de formação específica.</p>
<p><b>Fala 39</b></p> <p><u>(T18) Além dos saberes que todos os professores necessitam possuir, na EAD há outros saberes fundamentais, há uma exigência de maior poder de organização e planejamento, há uma nova linguagem que precisa ser utilizada com os estudantes. Além disso, há a necessidade de conhecimentos ligados à área de design, por exemplo, pois precisamos desse cuidado visual na elaboração da sala virtual.</u> Também, o professor precisa apropriar-se da linguagem televisiva, devido às gravações que necessita realizar durante as webconferências.</p>	<p>39.1 [...] há uma nova linguagem que precisa ser utilizada com os estudantes. Além disso, há a necessidade de conhecimentos ligados à área de design, por exemplo, pois precisamos desse cuidado visual na elaboração da sala virtual.[...]</p>	<p><i>39.1 Para o professor, essa nova linguagem precisa ser compreendida pelo professor para que ele consiga ter uma AVA bem cuidado. Também destaca o estudo de linguagem televisiva já que, dependendo da metodologia utilizada, o professor precisa apresentar-se aos alunos em tempo real ou não.</i></p>	<p>39.1 Domínio das TICs; Formação didático-pedagógica para o exercício da docência; Utilizar linguagem adequada.</p>



<p><b>Fala 40</b></p> <p><b>(PF 19)</b> Considero fundamentais e importantes os <u>conhecimentos sobre a informática, conhecimento sobre a EAD – história, início e situação atual no Brasil e no mundo. O conhecimento sobre liderança, conhecimento sobre acompanhamento de grupos, conhecimento sobre Psicologia Educacional, conhecimento sobre organização de trabalhos acadêmicos, conhecimento sobre como estudar.</u> Considero que não existem saberes específicos para professores que atuam em EAD e que são diferentes dos professores que atuam na modalidade presencial.</p>	<p>40.1 [...] conhecimentos sobre a informática, conhecimento sobre a EAD – história, início e situação atual no Brasil e no mundo. O conhecimento sobre liderança, conhecimento sobre acompanhamento de grupos, conhecimento sobre Psicologia Educacional, conhecimento sobre organização de trabalhos acadêmicos, conhecimento sobre como estudar. [...]</p>	<p>40.1 <i>O conhecimento sobre liderança, conhecimento sobre acompanhamento de grupos, conhecimento sobre Psicologia Educacional.[...] São saberes que o professor considera importantes para o exercício da docência em EAD e também na educação presencial.</i></p>	<p>40.1 Conhecer a EAD.</p>
<p><b>Fala 41</b></p> <p><b>(T20)</b> <u>É necessário respeito, paciência, carinho nas palavras, atenção.</u> É importante lembrar que a EAD se desprende um pouco das imagens, logo as palavras precisam ser mais cuidadas. Nas expressões que atraíam as atenções e as carências dos educandos.</p>	<p>41.1 É necessário respeito, paciência, carinho nas palavras, atenção. [...]</p>	<p>41.1 <i>A generosidade acadêmica faz com que o professor observe com mais cuidado os estudantes. Suas expressões, seus trejeitos, sua escrita, tudo é elemento de análise para que se observe as fragilidades do estudante e para que se possa ajudá-lo na travessia da formação acadêmica na EAD.</i></p>	<p>41.1 Generosidade acadêmica.</p>
<p><b>Fala 42</b></p> <p><b>(G1)</b> O professor da EAD <u>tem que saber usar o ambiente. Estar sempre</u></p>	<p>42.1 [...] tem que saber usar o ambiente. Estar sempre atento nos</p>	<p>42.1 <i>O gestor afirma que na EAD as disciplinas acontecem mais</i></p>	<p>42.1 Domínio das TICs.</p>

<p>atento nos fóruns, <i>email</i>. A disciplina em EAD acontece mais rápido que no presencial. Portanto o professor tem pouco tempo para responder questões, tirar dúvidas.</p>	<p>fóruns, <i>e-mail</i> [...]</p>	<p><i>rapidamente que na educação presencial e isso prejudica o professor no sentido de que ele possui pouco tempo para tantas dúvidas.</i></p>	
<p><b>Fala 43</b></p> <p><b>(G3, PF39)</b> <u>Dominar o conteúdo.</u> Sem o domínio do conteúdo não há como ensinar. <u>Domínio das tecnologias informáticas.</u> Compreensão das ferramentas para EAD e das metodologias de EAD. <u>É preciso acreditar na EAD e ter domínio da didática, da produção de materiais instrucionais e da mediação pedagógica dos cursos EAD.</u></p>	<p>43.1 Dominar o conteúdo [...] Domínio das tecnologias informáticas [...] É preciso acreditar na EAD e ter domínio da didática, da produção de materiais instrucionais e da mediação pedagógica dos cursos EAD.</p>	<p><i>43.1 A fala deste gestor que também exerce a atividade docente traz, mesmo que veladamente o olhar institucional sobre a formação necessária ao professor para atuar na EAD. Com a divisão dos papéis na EAD, todos esses saberes são necessários mas não é todo professor que consegue atuar em todas as frentes, inclusive porque existe uma limitação em termos da própria UAB para este exercício.</i></p>	<p>43.1 Domínio das TICs; Formação didático-pedagógica para o exercício da docência; Conhecimentos da área de formação específica.</p>
<p><b>Fala 44</b></p> <p><b>(T40)</b> <u>Creio que na EAD o papel do professor ou dos tutores é o de mediar situações que auxiliem no desenvolvimento do aprendizado dos alunos.</u> A formação de sujeitos autônomos é o diferencial dessa modalidade e os profissionais que trabalham com EAD precisam estar preparados para esse papel.</p>	<p>44.1 [...] é o de mediar situações que auxiliem no desenvolvimento do aprendizado dos alunos. [...]</p>	<p><i>44.1 A mediação é necessária em todas as modalidades de educação, mas o tutor acredita que na EAD é a mediação que possibilita a formação de sujeitos autônomos, que, segundo o tutor, são mais comumente encontrados em cursos de EAD.</i></p>	<p>44.1 Saberes atitudinais.</p>
<p><b>Fala 45</b></p> <p><b>(T44)</b> <u>Para atuar na EAD, além de uma concepção de homem que se</u></p>	<p>45.1 [...] além de uma concepção de homem que deseja-se formar, é</p>	<p><i>45.1 Ao apontar a necessidade de</i></p>	<p>45.1 Saberes atitudinais.</p>

<p>deseja se formar, é necessário acreditar que esta modalidade é uma modalidade possível de se ensinar e aprender. É primeiro, necessário esquecer os preconceitos advindos de épocas de cursos abertos e, perceber que a intervenção docente ela ocorre independente do meio que se utilize para alcançar o aluno. Assim, o que diferencia o professor do ensino presencial para o ensino a distância, é <u>saber usar dos recursos tecnológicos, das linguagens e meios de alcançar os alunos, prender a atenção deste, sem necessariamente tê-lo sentado em sua frente.</u> Além disso, acredito que a EAD assemelha-se totalmente com a presencial, pois é necessário conhecimento de conteúdo, conhecimento de estratégias de ensino, planejamento e vontade de colaborar com a formação daquele sujeito.</p>	<p>necessário acreditar que esta modalidade é uma modalidade possível de se ensinar e aprender. [...]</p> <p>45.2 [...] saber usar dos recursos tecnológicos, das linguagens e meios de alcançar os alunos, prender a atenção deste, sem necessariamente tê-lo sentado em sua frente. [...]</p>	<p><i>os preconceitos oriundos de uma concepção que ainda persiste em muitos cursos de EAD, o tutor aponta a importância de que a intervenção docente seja o elemento diferenciador quando comparado com o modelo de EAD que se deseja para a atualidade.</i></p> <p>45.2 <i>O tutor afirma que o que difere o professor da EAD do professor do ensino presencial é justamente a necessidade de que o primeiro domine o uso das tecnologias pois os demais saberes são semelhantes nas duas modalidades.</i></p>	<p>45.2 Formação didático-pedagógica para o exercício da docência; Conhecimentos da área de formação específica.</p>
<p><b>Fala 46</b></p> <p><b>(G4)</b> Acredito que, assim como para os cursos presenciais, os professores que atuam na modalidade a distância devem ter saberes específicos de sua área, <u>saberes profissionais e saberes pedagógicos, que são reelaborados a partir da sua prática docente. Além desses saberes, a EAD exige dos professores um maior</u></p>	<p>46.1 [...] saberes profissionais e saberes pedagógicos, que são reelaborados, ressignificados a partir da sua prática docente. Além desses saberes, a EAD exige dos professores um maior domínio das tecnologias da informação e o conhecimento de metodologias diferenciadas para esta modalidade,</p>	<p>46.1 <i>O gestor entende que na EAD a relação tempo-espaco é diferenciada, por isso exige do professor maiores conhecimentos do uso das tecnologias e métodos de ensino diferenciados.</i></p>	<p>46.1 Domínio das TICs; Formação didático-pedagógica para o exercício da docência; Conhecimentos da área de formação específica.</p>

<p>domínio das tecnologias da informação e o conhecimento de metodologias diferenciadas para esta modalidade, considerando que a interação espaço-tempo é diferente, assim como o processo ensino-aprendizagem.</p>	<p>[...]</p>		
<p><b>Fala 47</b></p> <p><b>(G6)</b> A EAD é algo que, no Brasil, estamos aprendendo a fazer. Temos em nossa prática uma visão mais abrangente do presencial. Portanto esses saberes tem muita influencia das experiências vividas nos cursos presenciais. <u>Quanto aos saberes específicos, não acho isso fundamental em EAD. Os profissionais têm que ter um conhecimento básico de informática e ser acessível ao trabalho com pedagogos, pois as atividades em EAD têm um acompanhamento pedagógico diferenciado.</u></p>	<p>47.1 [...] Quanto aos saberes específicos, não acho isso fundamental em EAD. Os profissionais têm que ter um conhecimento básico de informática e ser acessível ao trabalho com pedagogos, pois as atividades em EAD têm um acompanhamento pedagógico diferenciado.</p>	<p>47.1 <i>Quando o gestor apontou não necessitar de saberes específicos, ele estava dizendo que não são necessários saberes diferenciados para EAD e educação presencial. Ele destacou, porém, algo até agora não apresentado e de suma importância que é a necessidade de que o professor da área específica de conhecimento possa ser acessível ao trabalho dos Pedagogos, já que esses possuem formação específica para o exercício da docência.</i></p>	<p>47.1 Domínio das TICs; Saberes atitudinais.</p>
<p><b>Fala 48</b></p> <p><b>(G7)</b> Além de saberes técnicos e pedagógicos específicos, considero importante agregar a esse repertório o conhecimento acerca dos princípios filosóficos e psicológicos que permeiam a educação assistida por tecnologias. Desse modo se compreendem as relações que se estabelecem de modo específico nesse</p>	<p>48.1 Além de saberes técnicos e pedagógicos específicos, considero importante agregar a esse repertório o conhecimento acerca dos princípios filosóficos e psicológicos que permeiam a educação assistida por tecnologias.[...]</p>	<p>48.1 <i>Mais uma vez, o destaque principal se dá em torno do tripé saberes técnico-científicos, saberes didático-pedagógicos e saberes relacionados ao uso das tecnologias como necessidades para o exercício da docência em EAD.</i></p>	<p>48.1 Domínio das TICs; Formação didático-pedagógica para o exercício da docência; Conhecimentos da área de formação específica.</p>

contexto.			
<b>Fala 49</b>			
<u>(G8) Conhecer a EAD é fundamental para uma boa atuação como docente.</u> Ser docente na EAD é diferente de ser docente no ensino presencial. <u>Conhecimento focado na prática de planejamento educacional é fundamental para o docente na EAD.</u> Outro ponto é a questão de ser comprometido com as premissas da EAD. Normalmente, recebemos professores no ensino presencial, que nunca atuarem na EAD e isso é uma dificuldade, pois nem todos se adaptam facilmente à essa realidade.	49.1 Conhecer a EAD é fundamental para uma boa atuação como docente. [...]  49.2 [...] Conhecimento focado na prática de planejamento educacional é fundamental para o docente na EAD. Outro ponto é a questão de ser comprometido com as premissas da EAD. [...]	49.1 <i>O gestor compreende que ser professor de EAD é diferente de ser professor da educação presencial, já que para ser professor da EAD são necessárias estratégias diferenciadas de ensino e de elaboração de material didático, além da necessária compreensão dos uso das tecnologias.</i>  49.2 <i>Entende que o professor que assume o compromisso em ensinar na EAD precisa estar ciente do que é a EAD e das suas necessidades operacionais.</i>	49.1 Conhecer a EAD.  49.2 Formação didático-pedagógica para o exercício da docência.
<b>Fala 50</b>			
<u>(G9) Creio que entender e praticar a comunicação mediada por tecnologia de forma a eliminar a distancia é fundamental.</u> Assistir o aluno para que ele não sinta a sensação de isolamento, mas que ele tenha o sentimento de pertença é muito importante também.	50.1 [...] Creio que entender e praticar a comunicação mediada por tecnologia de forma a eliminar a distancia é fundamental. [...]	50.1 <i>Com isso, o gestor entende que o estudante se sentirá menos isolado da Universidade e também se sentirá mais pertencente ao curso. Este tipo de ação minimiza a evasão e maximiza a satisfação dos estudantes com relação ao curso, à universidade e aos professores.</i>	50.1 Domínio das TICs.

**Quadro 9:** Episódio Ideográfico 03 - Conversa Sobre as Tensões entre os Cursos Presenciais e na Modalidade de EAD

<b>EPISÓDIO IDEOGRÁFICO 03</b>			
<b>Episódio Ideográfico: Conversa sobre as tensões entre os cursos presenciais e na modalidade de EAD</b>			
<b>Falas Significativas</b>	<b>Unidades de Significado</b>	<b>Comentários no Contexto das Falas</b>	<b>Ideias Nucleares</b>
<p><b>Fala 01</b></p> <p>(T21) <u>Acredito que não, eu acho que apenas a questão dos recursos tecnológicos pode atrapalhar um pouco, porque nem todos os professores sabem utilizar esses recursos, mas no demais, é a mesma coisa.</u></p>	<p>1.1 [...] apenas a questão dos recursos tecnológicos pode atrapalhar um pouco, porque nem todos os professores sabem utilizar estes recursos, [...]</p>	<p>1.1 <i>O tutor acredita que uma das tensões existentes nos cursos de EAD é a questão do uso das TICs. Acredita não haver outras tensões entre os cursos na EAD e no ensino presencial.</i></p>	<p>1.1 Dificuldade com as TICs.</p>
<p><b>Fala 02</b></p> <p>(PF36) <u>Nem sempre, como professor, conseguimos saber se o aluno compreendeu tudo no curso a distância, às vezes faz com que muitos conteúdos tenham sido passados sem o real aprendizado, existindo mais lacunas neste sentido no curso a distância que no presencial</u></p>	<p>2.1 [...] às vezes faz com que muitos conteúdos tenham sido passados sem o real aprendizado, existindo mais lacunas neste sentido no curso a distância que no presencial.</p>	<p>2.1 <i>Pelo fato de que não há contato mais direto com o estudante, o professor afirma que podem haver fragilidades sua na formação. Ele acredita que na EAD pode-se passar por conteúdos sem realmente tê-los aprendido.</i></p>	<p>2.1 Fragilidades conceituais e técnicas.</p>
<p><b>Fala 03</b></p> <p>(PF37, PP37) <u>Na EAD, os resultados são muito mais eficientes, pois os alunos e docentes estão em contato não três ou quatro horas por semana e ainda mais no intervalo de duração do curso. O docente e os alunos tendem a</u></p>	<p>3.1 [...] só vejo as convergências de saberes, principalmente os cursos presenciais ficam muito beneficiados quando o docente passa a atuar em EAD.</p>	<p>3.1 <i>Otimista, o professor não vê tensionamentos entre a EAD e a educação presencial, inclusive afirma que a presencial ganha muito com a criação da EAD na mesma instituição já que os professores passam a ser</i></p>	<p>3.1 Há convergências.</p>

<p>ser mais proativos, esse é o grande diferencial. Dessa forma <u>só vejo as convergências de saberes, principalmente os cursos presenciais ficam muito beneficiados quando o docente passa a atuar em EAD.</u></p>		<p><i>mais proativos e conectados as TICs, o que antes, não acontecia.</i></p>	
<p><b>Fala 04</b></p> <p><u>(T22) Percebo que a formação inicial não deveria ocorrer a distância, pois provoca um aligeiramento na formação do sujeito, se no presencial há uma formação fragmentada na distância esta situação aumenta. Os alunos apresentam dificuldades, em relação à Matemática é muito complicado tirar duvidas por fóruns e vídeo-conferencias.</u></p>	<p>4.1 [...] a formação inicial não deveria ocorrer a distância, pois provoca um aligeiramento na formação do sujeito, se no presencial há uma formação fragmentada na distância esta situação aumenta. [...]</p>	<p><i>4.1 Esta é uma questão muito discutida quando se trata de EAD. A preocupação com a autonomia que o estudante precisa ter para estudar na EAD é julgada frágil quando em sua primeira formação acadêmica. Há quem defenda que os cursos de EAD somente deveriam ser direcionadas aos níveis de Pós-Graduação já que, neste patamar, o estudante já teria entrado em contato com o rigor acadêmico na Graduação presencial. O aligeiramento na formação, apresentado pelo professor parece inconsistente uma vez que, de acordo com a legislação vigente, os cursos na EAD não podem ter duração inferior aos cursos presenciais. O que interfere diretamente nesta questão é a metodologia adotada pela IES.</i></p>	<p>4.1 Fragilidades conceituais e técnicas.</p>
<p><b>Fala 05</b></p> <p><u>(T25) Os tensionamentos são o fato de muitos acharem que o curso a distância não dá o mesmo subsídio para a formação do profissional.</u></p>	<p>5.1 [...] o fato de muitos acharem que o curso a distância não dá o mesmo subsídio para a formação do profissional.</p>	<p><i>5.1 A desvalorização da modalidade a distância é muito forte em todos os espaços acadêmicos. De forma velada ou escancarada, ela aparece nas falas</i></p>	<p>5.1 Desvalorização da modalidade.</p>

		<i>dos professores, dos estudantes e da comunidade em geral.</i>	
<b>Fala 06</b>			
(T29) <u>Eu não acredito em neutralidade.</u> O professor que atua bem em aulas presenciais e possui domínio da plataforma Moodle e compromisso não terá dificuldade em trabalhar em EAD.	6.1 Eu não acredito em neutralidade. [...]	6.1 <i>Ao afirmar não acreditar na neutralidade, o tutor reforça a ideia de que o bom professor, que se dedique à atividade docente, que encare processos de formação continuada e possua compromisso com sua prática não terá problemas em nenhuma modalidade de ensino que atuar.</i>	6.1 Não há tensionamentos.
<b>Fala 07</b>			
(T32) Com certeza, há diferenças e é essencial que haja pois são bastantes diferentes. O aluno do curso tradicional tem contato toda semana com o professor, presta atenção na explicação, resolve os exercícios em sala com o professor, enfim é um contato diário. <u>Já a EAD tem suas peculiaridades, por exemplo, acho um absurdo o material ser preparado por um professor, mas quem dá aula é outro. O professor formador nem tem contato com a turma, nem sabe onde eles têm dificuldade, acho muito mal feito, o mesmo professor que dá aula deveria elaborar provas e tarefas, a apostila até aceito receber de outros professores, mas a prova e as atividades não acho legal, dificulta o</u>	7.1 [...] Já a EAD tem suas peculiaridades, por exemplo, acho um absurdo o material ser preparado por um professor, mas quem dá aula é outro. O professor formador nem tem contato com a turma, nem sabe onde eles têm dificuldade, acho muito mal feito, o mesmo professor que dá aula deveria elaborar provas e tarefas, a apostila até aceito receber de outros professores, mas a prova e as atividades não acho legal, dificulta o aprendizado. Para mim isso tudo é pra pagar bolsas para mais pessoas.	7.1 <i>A crítica apresentado pelo tutor é forte no sentido da fragmentação metodológica da EAD. Ao dividir a ação docente de um componente curricular entre vários sujeitos (aquele que elabora o material, aquele que dá aula, e aquele que auxilia), sem que haja um processo permanente de discussão acerca do método adotado na hora de trabalhar com os estudantes realmente provoca a fragmentação didático-pedagógica apontada pelo tutor.</i>	7.1 Problemas metodológicos.



<p>aprendizado. Para mim isso tudo é pra pagar bolsas para mais pessoas.</p>			
<p><b>Fala 08</b></p> <p>(T42) Tenho experiência tanto em cursos presenciais quanto semi-presenciais. Posso afirmar que os saberes não se sobrepõem. São diferenciados. Mas é preciso que o professor tutor também tenha consciência disso. Os cursos são tão exigentes quanto à Graduação na modalidade presencial. Já ouvi de alguns professores que lecionam em Graduação presencial um certo desdém em relação à EAD. Isso, no meu ponto de vista, é falta tanto de informação, quanto de uma política de expansão e marketing positivo nesta modalidade. Na região onde moro muitos jovens desconhecem os cursos ofertados pelo IF 'C' e demais instituições onde a EAD se faz presente.</p>	<p>8.1 [...] Já ouvi de alguns professores que lecionam em Graduação presencial um certo desdém em relação à EAD. Isso, no meu ponto de vista, é falta tanto de informação, quanto de uma política de expansão e marketing positivo nesta modalidade.[...]</p>	<p>8.1 <i>O tutor acredita que faltam, no IF em que ele atua, ações mais concretas de apresentação da modalidade e de suas potencialidades. Essa falta de comunicação entre a instituição, os professores e a comunidade em geral causa um certo desconforto entre os professores que atuam na EAD e os que atuam na educação presencial, já que os últimos percebem que há descaso por parte dos professores que não atuam na EAD, desvalorizando assim a modalidade sem a conhecer.</i></p>	<p>8.1 Desvalorização da modalidade.</p>
<p><b>Fala 09</b></p> <p>(PP50) Existem tensionamentos, especialmente quando o professor não consegue utilizar uma metodologia mais dinâmica, capaz de envolver o discente. A convergência acontece quanto ao referencial teórico definido, além do conhecimento da disciplina.</p>	<p>9.1 Existem tensionamentos, especialmente quando o professor não consegue utilizar uma metodologia mais dinâmica, capaz de envolver o discente. [...]</p>	<p>9.1 <i>O tensionamento aparece em qualquer modalidade de educação, uma vez que, quando o professor não consegue chegar até o estudante, motivando-o para a aprendizagem, o problema está posto tanto na EAD quanto na educação presencial.</i></p>	<p>9.1 Problemas metodológicos.</p>
<p><b>Fala 10</b></p>			

<p>(PF1, T1) Acho que a diferenciação ainda não foi trabalhada entre as duas modalidades de ensino. <u>Não adianta o professor achar que vai lecionar do mesmo jeito. A distância o aluno está distante mesmo literalmente</u>, se você não ficar em cima, cobrando, mandando mensagem, ele não aparece mesmo. É como se você precisasse conversar com ele todos os dias e isso acaba não acontecendo, esse <i>feedback</i> é necessário. Às vezes, postamos fóruns e eles quase não participam, acham que é só enviar as atividades e está tudo certo, precisa haver mais organização e cobrança aos alunos.</p>	<p>10.1 [...] Não adianta o professor achar que vai lecionar do mesmo jeito. A distância o aluno está distante mesmo literalmente, [...]</p>	<p>10.1 <i>É preciso, por parte do professor, consciência de que para ser professor na EAD é necessário um cuidado diferenciado com o estudante. Este não está próximo fisicamente do professor e isso pode causar um afastamento maior entre eles. O professor entende que é necessário uma cobrança diária para que o estudante realize suas tarefas e não desista do curso.</i></p>	<p>10.1 Problemas metodológicos.</p>
<p><b>Fala 11</b></p> <p>(PF2, PP2) Há convergências, <u>porém, entre o corpo discente há cobrança para uma presença mais intensificada do corpo docente</u>, porém entendo que na EAD o professor atua como mediador do conhecimento. O aluno é peça fundamental e ativa na aquisição do conhecimento.</p>	<p>11.1 [...] porém, entre o corpo discente há cobrança para uma presença mais intensificada do corpo docente, [...]</p>	<p>11.1 <i>Há, na opinião deste professor, uma maior exigência dos alunos para que o professor esteja 'presente'. Para ele, falta a compreensão de que o professor media o processo de ensino-aprendizagem mas que o estudante precisa ser ativo e não esperar tudo pronto, acabado.</i></p>	<p>11.1 Maior exigência do corpo docente.</p>
<p><b>Fala 12</b></p> <p>(PP7) As tensões parecem ser naturais, principalmente em relação a uma modalidade que ainda está se consolidando. As novas tecnologias da informação talvez vendam a</p>	<p>12.1 [...] cria-se um vazio que é inerente ao ser humano que a relação gregária, o encontro, a empatia.[...]</p>	<p>12.1 <i>Tudo o que é novo gera tensões e mesmo com o uso das TICs, o professor afirma que falta a proximidade natural necessária ao processo de ensino-aprendizagem.</i></p>	<p>12.1 Distanciamento entre professores e estudantes.</p>

<p>percepção de que a distância se compensa com as TICs, mas <u>cria-se um vazio que é inerente ao ser humano que a relação gregária, o encontro, a empatia.</u> A tecnologia deve ser encarada como meio, instrumento e não como fim.</p>			
<p><b>Fala 13</b></p> <p><u>(PF9) O maior tensionamento está na avaliação.</u></p>	<p>13.1 O maior tensionamento está na avaliação.</p>	<p><i>13.1 O processo de avaliação da aprendizagem é um gargalo em qualquer modalidade de educação. Na EAD não seria diferente. O que é apresentado pelo professor é a ideia de que na EAD a avaliação é mais simplificada, fazendo com que os estudantes tenham mais chances de avançar do que os estudantes da educação presencial, que realizam avaliações mais pesadas na opinião do professor.</i></p>	<p>13.1 Problemas metodológicos.</p>
<p><b>Fala 14</b></p> <p><u>(PF10, PP10, T10) Acredito que os maiores tensionamentos estão na relação professor-aluno, na condução da disciplina em função de alunos em diferentes localidades com suas relativas dificuldades técnicas, como por exemplo o uso da internet, a manutenção do estímulo para o discente. Falta da aula prática na experiência dos alunos. São convergências a observação das</u></p>	<p>14.1 [...] os maiores tensionamentos estão relação professor-aluno, na condução da disciplina em função de alunos em diferentes localidades com suas relativas dificuldades técnicas, [...]</p>	<p><i>14.1 O professor acredita que na EAD haja maior dificuldade por parte dos estudantes, já que a relação professor-aluno fica prejudicada. Por questões metodológicas e de infraestrutura, o professor afirma que podem haver prejuízos na formação através da EAD.</i></p>	<p>14.1 Fragilidades conceituais e técnicas.</p>

<p>diferenças entre os alunos, com suas diferentes particularidades, tempo e modo de aprendizagem. Como eu ministro a mesma disciplina tanto no presencial quanto na EAD, observo nitidamente as diferenças entre os alunos, as similaridades e diferentes nas dúvidas que surgem durante a disciplina. Além disso, é nítida a necessidade da evolução do componente autodidata do aluno de EAD frente ao aluno presencial.</p>			
<p><b>Fala 15</b></p> <p><u>(PF48) Ensinar Cálculo a distância é mais complicado</u>, então é importante o momento presencial.</p>	<p>15.1 Ensinar Cálculo a distância é mais complicado, [...]</p>	<p><i>15.1 O professor deixa clara a insatisfação com a possibilidade de se ensinar o componente curricular de Cálculo a distância. para ele, é complicado e precisa dos momentos presenciais para que a aprendizagem realmente ocorra.</i></p>	<p>15.1 Problemas metodológicos.</p>
<p><b>Fala 16</b></p> <p><u>(PF15, PP15, T15)</u> De certo modo os saberes convergem, pois os objetivos são os mesmos dos cursos presenciais. As estratégias de ensino é que devem ser diferentes, algumas vezes. Percebo que as ferramentas usadas nessa modalidade de ensino ainda estão pouco adequadas. Por exemplo, <u>não temos como escrever textos com simbologia matemática nos fóruns ou chats</u>. Isso dificulta o dinamismo do</p>	<p>16.1 [...] não temos como escrever textos com simbologia matemática nos fóruns ou chats. Isso dificulta o dinamismo do processo de ensino-aprendizagem.</p>	<p><i>16.1 A linguagem matemática requer a utilização de softwares específicos para o seu entendimento escrito. Boa parte dos AVA não apresentam ferramentas que permitam a escrita matemática então, este professor apresenta a dificuldade que este fato gera no processo de ensino-aprendizagem na EAD.</i></p>	<p>16.1 Dificuldade com as TICs.</p>

<u>processo de ensino aprendizagem.</u>			
<p><b>Fala 17</b></p> <p>(T16) Nos cursos presenciais, a principal característica é que todos os sujeitos do processo se conhecem pessoalmente, <u>na modalidade a distância você troca conhecimentos com alguém que você não está vendo.</u></p>	<p>17.1 [...] na modalidade a distância você troca conhecimentos com alguém que você não está vendo.</p>	<p>17.1. <i>Para o professor, o distanciamento entre ele e os estudantes é um tensionamento, já que a presença física causa mais segurança tanto para o docente quanto para os estudantes e isto lhe parece ser um facilitador da aprendizagem.</i></p>	<p>17.1 Distanciamento entre professores e estudantes.</p>
<p><b>Fala 18</b></p> <p>(T17) Depende muito da plataforma utilizada como AVA e também da formação do professor, bem como do planejamento feito pelo professor formador, pois <u>o tutor não tem muita flexibilidade de mudar o que foi determinado por ele.</u></p>	<p>18.1 [...] o tutor não tem muita flexibilidade de mudar o que foi determinado por ele [o professor].</p>	<p>18.1 <i>Com a fragmentação das funções na EAD, na grande maioria das vezes, as atividades chegam prontas para os tutores que não possuem autonomia para modificar processos, apesar de serem eles os sujeitos que mais contato têm com os estudantes.</i></p>	<p>18.1 Problemas metodológicos.</p>
<p><b>Fala 19</b></p> <p>(T18) Acredito que <u>as tensões estão relacionadas à forma de acompanhamento do estudante. Há componentes curriculares mais complicados de promover esse acompanhamento.</u></p>	<p>19.1 [...] as tensões estão relacionadas à forma de acompanhamento do estudante. Há componentes curriculares mais complicados de promover esse acompanhamento.</p>	<p>19.1 <i>O acompanhamento dos estudantes parece ser questão-chave quando se discutem os tensionamentos da EAD. Seja por dificuldades com as TIC, seja por problemas metodológicos, seja por problemas relacionados à afetividade, vários sujeitos da pesquisa apresentaram a questão de que acompanhar a aprendizagem do estudante é mais complicada quando ele não está presente fisicamente na IES.</i></p>	<p>19.1 Problemas metodológicos.</p>

<p><b>Fala 20</b></p> <p><b>(T20)</b> <u>Nos momentos de encontros presenciais percebemos as tensões.</u> Apenas a linguagem é que muda, mas que existe a mesma responsabilidade, pois atendemos a clientelas diferentes, mas seres humanos independente de níveis.</p>	<p>20.1 Nos momentos de encontros presenciais percebemos as tensões.[...]</p>	<p><i>20.1 Esta fala remete à reflexão acerca da necessidade de que todos os sujeitos envolvidos com o planejamento e execução da EAD conheçam a realidade das turmas que estarão formando. De longe os problemas se minimizam mas, quando os estudantes têm a oportunidade de apresentar as suas dificuldades, geralmente nos encontros presenciais, fica mais claro que existem muitos problemas que poderiam ser minimizados apenas com um olhar mais atento à realidade do estudante.</i></p>	<p>20.1 Distanciamento entre professores e estudantes.</p>
<p><b>Fala 21</b></p> <p><b>(G3, PF39)</b> <u>Na EAD e no presencial, o grande problema é que os alunos não estão acostumados a estudar.</u> Isso prejudica o bom andamento do curso e os resultados são altos índices de desistência e reprovação. Nas duas modalidades, o grande desafio é o de como desenvolver hábitos e técnicas de estudo para estudantes. Na EAD, esse problema é mais evidente pelas particularidades da modalidade. Portanto, os estudantes e professores precisam estar mais atentos a esse detalhe.</p>	<p>21.1 Na EAD e no presencial o grande problema é que os alunos não estão acostumados a estudar. [...]</p>	<p><i>21.1 Culpar o estudante pelo seu fracasso é comum entre muitos professores. Culpar os professores das fases anteriores, dos anos anteriores também. Historicamente o estudo foi acessado somente pelas classes sociais mais abonadas e aos menos privilegiados sobravam os cursos técnicos profissionalizantes ou então a ignorância. Com a interiorização da Educação Superior no país, especialmente pela EAD, surge a necessidade de criar uma nova cultura de ensino e de estudos. Esta nova cultura precisa estar atenta à realidade dos estudantes, sem</i></p>	<p>21.1 Maior exigência do corpo docente; Falta de interesse dos estudantes.</p>

		<i>entretanto limitá-los a menos do que podem dar por terem sido abandonados em termos de políticas públicas de educação por tanto tempo.</i>	
<b>Fala 22</b>			
<u>(T40) Vejo que no curso onde sou tutora, ainda temos professores que ao programar suas disciplinas agem com o mesmo critério do ensino presencial, com listas enormes de exercícios repetitivos e que muitas vezes não auxiliam na formação dos futuros professores. Acredito que precisamos ter mais disciplinas pedagógicas que orientem o trabalho de professores.</u>	22.1 Vejo que no curso onde sou tutora, ainda temos professores que ao programar suas disciplinas agem com o mesmo critério do ensino presencial, [...]	22.1 <i>Repetir os padrões já consolidados na educação presencial é um problema que visualizamos com frequência na EAD. Este padrão muitas vezes não dá conta da educação presencial e quando aplicado na EAD acaba por trazer severas consequências para a formação dos estudantes, gerando, inclusive, o abandono do curso e a crítica a modalidade.</i>	22.1 Problemas metodológicos.
<b>Fala 23</b>			
<u>(T44) Os tencionamentos estão na linguagem, no uso de recursos e mídias tecnológicas e as convergências no planejamento, organização, interação, conhecimento conteúdo e vontade. De um modo geral, observo que os professores do curso em que atuo a distância estão despreparados frente ao que é ser um professor a distância. Há uma tentativa de convergir para EAD as mesmas práticas feitas presenciais, sem o cuidado de aprimorar a linguagem e a comunicação neste</u>	23.1 [...] De um modo geral, observo que os professores do curso em que atuo a distância estão despreparados frente ao que é ser um professor a distância. Há uma tentativa de convergir para EAD as mesmas práticas feitas presenciais, sem o cuidado de aprimorar a linguagem e a comunicação neste espaço.	23.1 <i>Novamente, aparece na fala deste tutor a questão apresentada anteriormente. Apesar das tentativas de criar uma identidade para a EAD, ainda temos muita repetição dos padrões cristalizados na educação presencial. Existe a necessidade urgente de que se estabeleça institucionalmente uma metodologia própria para a EAD, começando com o entendimento do que é a modalidade e de seus diferenciais para que quem assumir o compromisso com a EAD assumira também a responsabilidade de</i>	23.1 Problemas metodológicos.

<u>espaço.</u>		<i>fazê-la diferente da educação presencial.</i>	
----------------	--	--	--



**Quadro 10:** Episódio Ideográfico 04 - Conversando Sobre o Currículo dos Cursos

<b>EPISÓDIO IDEOGRÁFICO 04</b>			
<b>Episódio Ideográfico:</b> Conversando sobre o currículo dos cursos			
<b>Fala Significativas</b>	<b>Unidades de Significado</b>	<b>Comentários no Contexto da Fala</b>	<b>Ideias Nucleares</b>
<p><b>Fala 01</b></p> <p><b>(PF8, PP8)</b> <u>Encontramos muitas divergências, sombreamentos de conteúdos e lacunas no currículo do curso. Isso porque ainda não houve discussão eficiente na construção das ementas, não houve encontros específicos de debate e confronto de ementas entre disciplinas afins, a não ser em algumas disciplinas onde os professores atuam juntos também no ensino presencial.</u></p>	<p>1.1 Encontramos muitas divergências, sombreamentos de conteúdos e lacunas no currículo do curso. Isso porque ainda não houve discussão eficiente na construção das ementas, não houve encontros específicos de debate e confronto de ementas entre disciplinas afins, a não ser em algumas disciplinas onde os professores atuam juntos também no ensino presencial.</p>	<p><i>1.1 Pela falta de discussão sobre o currículo da EAD, o professor destaca que muitos componentes curriculares se sobrepõem. Falta discussão sobre as ementas. O professor não destaca o currículo como um todo norteador do processo de ensino-aprendizagem do curso, destaca apenas a questão dos sombreamentos na matriz curricular.</i></p>	<p>1.1 Redução do currículo à matriz curricular.</p>
<p><b>Fala 02</b></p> <p><b>(T21)</b> <u>Percebo que é um bom currículo, trabalhando bastante as questões educacionais como um todo, de forma interdisciplinar, buscando formar professores que saibam pensar, refletir, pesquisar e sejam verdadeiros cientistas.</u></p>	<p>2.1 [...] buscando formar professores que saibam pensar, refletir, pesquisar e sejam verdadeiros cientistas.</p>	<p><i>2.1 O tutor afirma que o currículo possui boa estrutura e que indica caminhos para uma formação integral do futuro professor.</i></p>	<p>2.1 Currículo percebido para além da matriz curricular.</p>
<p><b>Fala 03</b></p> <p><b>(PF36)</b> <u>O currículo tem sido bastante relevante na distribuição dos conteúdos, abordando de maneira</u></p>	<p>3.1 O currículo tem sido bastante relevante na distribuição dos conteúdos, abordando de maneira</p>	<p><i>3.1 Apesar de dar mais destaque à ideia de currículo como matriz curricular, o professor percebe no</i></p>	<p>3.1 Currículo percebido para além da matriz curricular.</p>

<p>eficaz tanto a <u>prática docente, como a prática profissional como biólogo,</u> tendo em vista que o licenciado em biologia pode atuar tanto no ensino como na pesquisa.</p>	<p>eficaz tanto a prática docente, como a prática profissional como biólogo, [...]</p>	<p><i>currículo do curso que existe um direcionamento para a prática docente e para a pesquisa.</i></p>	
<p><b>Fala 04</b></p> <p><b>(PF37, PP37)</b> No Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, <u>o currículo é semelhante aos dos cursos presenciais, mas com algumas adaptações relativas ao ensino a distância.</u></p>	<p>4.1 [...] o currículo é semelhante aos dos cursos presenciais, [...]</p>	<p><i>4.1 É comum que as práticas dos professores apontadas anteriormente repitam padrões do ensino presencial, uma vez que os próprios currículos dos cursos são cópias dos currículos da educação presencial. Pequenas adaptações não dão conta de atender ao público da EAD, mas, isso é comum de ser visto em vários cursos analisados nesta pesquisa.</i></p>	<p>4.1 Mesmo currículo do curso presencial.</p>
<p><b>Fala 05</b></p> <p><b>(PF41)</b> Atuo no curso de Licenciatura em Biologia, <u>o currículo do curso compreende disciplinas específicas relacionadas à Biologia, disciplinas da formação pedagógica e disciplinas do eixo geral.</u></p>	<p>5.1 [...] o currículo do curso compreende disciplinas específicas relacionadas à Biologia, disciplinas da formação pedagógica e disciplinas do eixo geral.</p>	<p><i>5.1 Observa-se muito o pensamento de que o currículo de um curso seja apenas composto pela matriz curricular. Os professores necessitam conhecer o currículo como um todo, pois somente assim poderão nortear o caminho de ensino necessário à produção do material didático e às estratégias de aprendizagem a serem utilizadas para a formação do perfil de profissional desejado.</i></p>	<p>5.1 Redução do currículo à matriz curricular.</p>

<p><b>Fala 06</b></p> <p>(T24) As disciplinas são bastante interessantes. Existem as didáticas e aquelas mais puxadas para a exatidão, para os cálculos. Mas é natural para um curso de Licenciatura em Matemática. Acredito que as disciplinas pedagógicas sejam muito importantes para a sua práxis diária, pois levam o futuro professor a conhecer métodos e estratégias que irão subsidiá-los em seu ofício.</p>	<p>6.1 [...] Existem as didáticas e aquelas mais puxadas para a exatidão, para os cálculos. Mas é natural para um curso de Licenciatura em Matemática. [...]</p>	<p>6.1 Destaca a importância dos componentes curriculares relacionados aos fundamentos da educação mas, novamente, apresenta a ideia de currículo como matriz curricular.</p>	<p>6.2 Redução do currículo à matriz curricular.</p>
<p><b>Fala 07</b></p> <p>(T25) Muito bom. Diversificado e bem coerente. O mesmo do presencial.</p>	<p>7.1 [...] O mesmo do presencial.</p>	<p>7.1 Como fazer da EAD uma modalidade de educação diferenciada se os currículos repetem os padrões da educação presencial?</p>	<p>7.1 Mesmo currículo do curso presencial.</p>
<p><b>Fala 08</b></p> <p>(T26) <u>Obsoleto da prática educacional.</u></p>	<p>8.1 Obsoleto diante da prática educacional.</p>	<p>8.1 O tutor afirma que, diante das necessidades atuais para se exercer a profissão docente, o currículo do curso em que atua não permite uma formação integral do futuro professor.</p>	<p>8.1 O currículo está obsoleto.</p>
<p><b>Fala 09</b></p> <p>(PF28) O nosso currículo inicial era uma adaptação do curso presencial, com alguns acréscimos. Como explicação do que era EAD, uso de algumas ferramentas como conta de</p>	<p>9.1 [...] Com o tempo e nosso aprendizado sobre o que era EAD, incluímos algumas outras disciplinas como uso de software geométrico, laboratório de Matemática que utilize</p>	<p>9.1 A observação de que o currículo do curso não dava conta de formar o futuro professor, houve uma reformulação na matriz curricular.</p>	<p>9.1 Redução do currículo à matriz curricular.</p>

<p><u>e-mail, o ambiente Moodle, etc. Com o tempo e nosso aprendizado sobre o que era EAD, incluímos algumas outras disciplinas como uso de software geométrico, laboratório de Matemática que utilize instrumentos da internet entre outros.</u></p>	<p>instrumentos da internet entre outros.</p>		
<p><b>Fala 10</b></p> <p><u>(T29) O currículo das disciplinas em que atuo são o alicerce que embasa o conhecimento pedagógico necessário e primordial para os alunos que pretendem seguir a profissão de docência.</u></p>	<p>10.1 O currículo das disciplinas em que atuo são o alicerce que embasa o conhecimento pedagógico [...].</p>	<p><i>10.1 O tutor apresenta a ideia de currículo como ementa de componente curricular.</i></p>	<p>10.1 Redução do currículo à matriz curricular.</p>
<p><b>Fala 11</b></p> <p><u>(T31) Sobre as disciplinas de Matemática, acredito que contribuem de forma eficaz para instrumentalizar o professor de Matemática, especificamente. São conhecimentos imprescindíveis se ao fazer docente dessa área. No entanto, apesar de todo o apoio e qualidade das aulas, percebo que o aluno não consegue perceber a importância das disciplinas pedagógicas para a sua formação. Nas disciplinas de Estágio, por exemplo, percebe-se certa rejeição, principalmente em alunos que já atuam na área. Atuar nessa disciplina é sempre um desafio.</u></p>	<p>11.1 Sobre as disciplinas de Matemática, acredito que contribuem de forma eficaz para instrumentalizar o professor de Matemática, [...]</p> <p>11.2 [...] percebo que o aluno não consegue perceber a importância das disciplinas pedagógicas para a sua formação. [...]</p> <p>11.3[...] Nas disciplinas de Estágio, por exemplo, percebe-se certa rejeição,</p>	<p><i>11.1 A Matemática é 'forte', as ementas dão conta da formação técnico-profissional.</i></p> <p><i>11.2 Comum nos cursos de formação de professores das áreas específicas que haja o encaminhamento para a área dura de formação, relegando a um segundo plano a formação didático-pedagógica. Por que os estudantes não dão valor os componentes pedagógicos?</i></p> <p><i>11.3 E para finalizar o tutor ainda afirma que o estágio não é levado com</i></p>	<p>11.1 Redução do currículo à matriz curricular.</p> <p>11.2 Redução do currículo à matriz curricular.</p> <p>11.3 Redução do currículo à matriz curricular.</p>

	principalmente em alunos que já atuam na área.[...]	<i>seriedade pelos estudantes que já exercem a profissão. Nos três destaques observa-se com clareza a ideia de que o currículo é somente a matriz curricular.</i>	
<b>Fala 12</b>			
<b>(T32)</b> <u>Não tenho muito conhecimento para falar sobre isso porque leciono no curso de Matemática apenas duas disciplinas porque sou economista.</u>	12.1 Não tenho muito conhecimento para falar sobre isso porque leciono no curso de Matemática apenas duas disciplinas porque sou economista.	<i>12.1 Sem formação pedagógica, já que economista, o tutor afirma não conhecer o currículo do curso. Ou seja, ministra seus componentes curriculares sem saber exatamente que profissional o curso deseja formar.</i>	12.1 Currículo desconhecido.
<b>Fala 13</b>			
<b>(PF38)</b> Tem Didática da Matemática, Ensino de Metodologias para disciplinas específicas para o ensino de Matemática na Educação Básica, além das disciplinas de formação geral. <u>Falta disciplina de Sociologia, que possibilite ao futuro professor ter uma visão do seu papel social.</u>	13.1 [...] Falta disciplina de Sociologia, que possibilite ao futuro professor ter uma visão do seu papel social.	<i>13.1 Identifica a necessidade componentes curriculares que deem conta da formação social do futuro professor.</i>	13.1 Redução do currículo à matriz curricular.
<b>Fala 14</b>			
<b>(T42)</b> O currículo do curso de Matemática é amplo. Abrange as disciplinas imprescindíveis para a atuação do futuro docente ou ampliação dos conhecimentos para os que atuam na profissão. <u>O currículo propõe uma aprendizagem significativa, onde a contextualização</u>	14.1 [...] O currículo propõe uma aprendizagem significativa, onde a contextualização possa estar presente.	<i>14.1O tutor destaca que o currículo é amplo e apresenta a ideia de metodologia de ensino, interpretando a noção de currículo apenas como matriz curricular.</i>	14.1 Currículo percebido para além da matriz curricular.

<p>possa estar presente.</p>			
<p><b>Fala 15</b></p> <p><u>(T43) Um curso bem montado onde os alunos veem a teoria Matemática e a educacional.</u> Discordo em apenas como os fóruns são aplicados, pois os tornam desnecessários e sem valor em algumas disciplinas.</p>	<p>15.1 Um curso bem montado onde os alunos veem a teoria Matemática e a educacional. [...]</p>	<p><i>15.1 Compreende o curso como matriz curricular e destaca metodologias aplicadas como inválidas.</i></p>	<p>15.1 Redução do currículo à matriz curricular.</p>
<p><b>Fala 16</b></p> <p><u>(T45) Bastante interessante o currículo da nossa Licenciatura em Matemática de EAD haja vista contemplar as necessidades dos graduandos em aprender Matemática prazerosamente. Um aprender matemático contextualizado, problematizador, interdisciplinar e lúdico, para que as próximas gerações possam tê-la como aliada, inclusive no exercício da sua cidadania.</u></p>	<p>16.1 [...] Um aprender matemático contextualizado, problematizador, interdisciplinar e lúdico, para que as próximas gerações possam tê-la como aliada, inclusive no exercício da sua cidadania.</p>	<p><i>16.1A ideia de currículo como um norte para a formação do futuro professor é destacada nesta fala de forma clara quando há uma contextualização acerca de elementos que ultrapassam a discussão da matriz curricular.</i></p>	<p>16.1 Currículo percebido para além da matriz curricular.</p>
<p><b>Fala 17</b></p> <p><u>(T47) Ele praticamente segue as mesmas disciplinas do curso que é oferecido presencial pelo IF 'C', a menos de no máximo quatro disciplinas que não estão no curso a distância. E o currículo presencial é mais rico do que no semi-presencial, isso porque no curso semi presencial, apenas uma apostila adotada é</u></p>	<p>17.1 Ele praticamente segue as mesmas disciplinas do curso que é oferecido presencial pelo IF 'C', a menos de no máximo quatro disciplinas que não estão no curso a distância. [...]</p> <p>17.2 [...] E o currículo presencial é mais rico do que no semi-presencial,</p>	<p><i>17.1 Informa que a matriz curricular foi alterada para que o curso fosse ofertado na modalidade de EAD.</i></p> <p><i>17.2 Com poucas modificações se comparado ao da educação</i></p>	<p>17.1 Redução do currículo à matriz curricular; Mesmo currículo do curso presencial.</p> <p>17.2 Redução do currículo à matriz curricular.</p>

referência para o curso.	isso porque no curso semi presencial, apenas uma apostila adotada é referência para o curso.	<i>presencial e uma metodologia equivocada, o tutor destaca que na educação presencial o estudante é melhor qualificado.</i>	
<p><b>Fala 18</b></p> <p><u>(PP50) Não posso comentar sobre aspectos mais específicos do currículo, pois sou pedagoga e trabalho especificamente com estágio.</u> Estabelecemos uma parceria entre Pedagogia e conhecimento específico. Entretanto, posso comentar que ele traz uma preparação para a atuação docente nos anos finais do fundamental, para atuação no ensino médio e educação profissionalizante, permitindo ao aluno reconhecer-se na docência e no horizonte de possibilidades para atuação profissional.</p>	18.1 Não posso comentar sobre aspectos mais específicos do currículo, pois sou pedagoga e trabalho especificamente com estágio.[...]	18.1 <i>Trabalha com Estágio e não conhece o currículo do curso? Que tipo de profissional deseja formar? Entende currículo como matriz curricular e observa no estágio somente os aspectos didático-pedagógicos.</i>	18.1 Currículo desconhecido.
<p><b>Fala 19</b></p> <p><u>(PF1, T1) O currículo apresenta cerca de 32 disciplinas, há exigência de atividades científicas culturais, os alunos fazem o estágio obrigatório na sala de aula.</u> Os alunos têm aula presencial uma vez, quando o professor vai ao polo dar a aula, tirar as dúvidas e aplicar a avaliação. No mais, o professor acompanha o aluno pela plataforma Moodle. A nota é baseada nas atividades on-line 40% e</p>	19.1 O currículo apresenta cerca de 32 disciplinas, há exigência de atividades científicas culturais, os alunos fazem o estágio obrigatório na sala de aula.[...]	19.1 <i>Ao descrever a quantidade de componentes curriculares, o professor reafirma sua concepção de currículo apenas como um agregado de conhecimentos que precisam ser repassados para o estudante.</i>	19.1 Redução do currículo à matriz curricular.

avaliação 60%.			
<p><b>Fala 20</b></p> <p><b>(PF2, PP2)</b> O curso de Química é uma necessidade para capacitação e qualificação do corpo docente que atua principalmente no interior do estado. <u>O curso é voltado para as necessidades da região e procura atender os diferentes níveis de saberes e experiências que o aluno ingressante traz.</u></p>	<p>20.1 [...] O curso é voltado para as necessidades da região e procura atender os diferentes níveis de saberes e experiências que o aluno ingressante traz.</p>	<p><i>20.1 O professor apresenta uma ideia mais contextualizada de currículo, inclusive porque, como elaborador de material didático, ele necessita saber que profissional deseja formar para que possa transformar os conteúdos científicos em uma linguagem adequada com exemplos que ajudem o estudante a se formar um bom profissional.</i></p>	<p>20.1 Currículo percebido para além da matriz curricular.</p>
<p><b>Fala 21</b></p> <p><b>(PF3)</b> O currículo do curso de Química do meu ponto de vista é um currículo eficiente, uma vez que possibilita ao discente uma formação humana e ao mesmo tempo profissional. <u>As disciplinas de formação conseguem perpassar os aspectos técnicos de forma harmoniosa, e ao mesmo tempo diferente, no contexto de uma formação integral.</u></p>	<p>21.1 [...] possibilita ao discente uma formação humana e ao mesmo tempo profissional. As disciplinas de formação conseguem perpassar os aspectos técnicos de forma harmoniosa, e ao mesmo tempo diferente, no contexto de uma formação integral.</p>	<p><i>21.1 Como professor formador, existe a obrigação de conhecer o currículo do curso. É ele que norteia o trabalho docente, apontando os caminhos a seguir para uma formação integral do estudante.</i></p>	<p>21.1 Currículo percebido para além da matriz curricular.</p>
<p><b>Fala 22</b></p> <p><b>(PF4, PP4)</b> <u>O curso foi o pioneiro na EAD e em sua implantação, aproveitando um fomento do governo federal e teve um projeto mal definido e uma execução ainda mais problemática.</u> Nesta realidade</p>	<p>22.1 O curso foi o pioneiro na EAD e em sua implantação aproveitando um fomento do governo federal teve um projeto mal definido e uma execução ainda mais problemática. [...]</p>	<p><i>22.1 Com a urgência para receber aportes financeiros do Governo Federal, o currículo do curso foi mal elaborado e necessitou de uma reformulação quando se observou uma execução problemática.</i></p>	<p>22.1 Currículo percebido para além da matriz curricular.</p>



<p>assumimos o controle da situação e reformulamos toda a proposta pedagógica do curso e fomos implementando inovações a cada semestre, tendo sempre como restrições a realidade de MT, que não dispõe de acesso à internet fácil e que conta com grande extensão territorial, e dos poucos recursos que tínhamos para fazer frente ao desafio. O curso já formou alguns profissionais que já foram absorvidos por concursos públicos no MT e recentemente passou pela avaliação do MEC com conceito 3 devido à ausência de infraestrutura de laboratórios nos polos, o que ficou a cargo do governo federal e das prefeituras. A comissão ressaltou nosso empenho em proporcionar as aulas práticas no IF 'A' e o heroísmo de vencer a logística de trazer alunos de 900 Km de distância para realizar aulas práticas em laboratórios. Hoje tenho orgulho de dizer que participei deste processo de construção desta proposta pedagógica que considero a minha experiência mais enriquecedora pelos desafios e pela necessidade de capacitação que enfrentamos para a atuação através dos dispositivos tecnológicos, não apenas eu, mas os demais professores que pouca ou nenhuma experiência tinham com</p>	<p>22.2 [...] reformulamos toda a proposta pedagógica do curso e fomos implementando inovações a cada semestre, tendo sempre como restrições a realidade de MT, que não dispõe de acesso à internet fácil e que conta com grande extensão territorial, e dos poucos recursos que tínhamos para fazer frente ao desafio [...] passou pela avaliação do MEC com conceito 3 devido à ausência de infraestrutura de laboratórios nos polos, o que ficou a cargo do governo federal e das prefeituras. [...]</p>	<p><i>Currículos elaborados a toque de caixa para atender demandas externas e viabilizar o recebimento de recursos financeiros se transformam em formação acadêmica ineficaz e pouco efetiva.</i></p> <p>22.2 <i>Com a observação das dificuldades enfrentadas em termos de infraestrutura e outros aspectos, o currículo foi reformulado para minimizar os primeiros problemas apresentados. A UAB prevê fortes parcerias com os Governos Municipais mas parece comum que estes não se comprometam com a infraestrutura necessária para uma formação acadêmica eficaz.</i></p>	<p>22.2 Currículo percebido para além da matriz curricular.</p>
--	---	---	---

EAD.			
<b>Fala 23</b>			
<b>(PF6, PP6, T6)</b> <u>Mal elaborado, com disciplinas com cargas horárias reduzidas e outras irrelevantes. Sendo que as disciplinas de laboratório acontecem esporadicamente e são mal aproveitadas.</u>	23.1 Mal elaborado, com disciplinas com cargas horárias reduzidas e outras irrelevantes. [...]	23.1 <i>Novamente aparece a questão dos componentes curriculares como o principal elemento a ser lembrado quando falamos de currículo.</i>	23.1 Redução do currículo à matriz curricular.
<b>Fala 24</b>			
<b>(PF9)</b> <u>Quero destacar que houve na época da elaboração do currículo muita discussão sobre o ensino de Física na questão de laboratórios, onde só o virtual não seria o suficiente para verificar a aprendizagem significativa dos alunos.</u>	24. [...] houve na época da elaboração do currículo muita discussão sobre o ensino de Física na questão de laboratórios, onde só o virtual não seria o suficiente para verificar a aprendizagem significativa dos alunos.	24.1 <i>O professor destaca que a elaboração do currículo foi bastante discutida, especialmente no que tange às possibilidades reais de se ensinar Física apenas através das TICs. Levantou que para os estudantes realmente aprenderem eles precisam de aulas práticas presenciais.</i>	24.1 Redução do currículo à matriz curricular.
<b>Fala 25</b>			
<b>(PF10, PP10, T10)</b> <u>É voltada à formação do alunos para atuar como docentes na área de Química. As disciplinas são voltadas à formação acadêmica, tanto técnica como também didática do aluno. A maior dificuldade, atualmente, é o não cumprimento, por parte dos municípios, da responsabilidade da construção dos laboratório de Química.</u>	25.1 [...] As disciplinas são voltadas à formação acadêmica, tanto técnica como também didática do aluno. [...]	25.1 <i>Destaca-se por este professor a questão da matriz curricular apresentar componentes curriculares condizentes com a formação do professor de Química, mas reserva a crítica ao poder público municipal por não cumprir com o compromisso da construção de laboratórios físicos nos polos.</i>	25.1 Redução do currículo à matriz curricular.
<b>Fala 26</b>			

<p>(PF12, PP12) <u>Não sei muito sobre o currículo do curso.</u></p>	<p>26.1 Não sei muito sobre o currículo do curso.</p>	<p>26.1 <i>Professor que elabora material didático e dá aulas não conhece o currículo. Como elaborou este material? Como encaminha suas aulas?</i></p>	<p>26.1 Currículo desconhecido.</p>
<p><b>Fala 27</b></p> <p>(PF13, PP13) <u>O currículo é mais enxuto do que de um curso presencial,</u> porém se encarado de forma séria poderá formar profissionais capazes de atuar profissionalmente como docentes.</p>	<p>27.1 O currículo é mais enxuto do que de um curso presencial, [...]</p>	<p>27.1 <i>Novo destaque ao currículo como matriz curricular. Também observa que não é a mesma do presencial e por ser mais enxuta. Caso encarada com responsabilidade poderá formar bons professores.</i></p>	<p>27.1 Redução do currículo à matriz curricular.</p>
<p><b>Fala 28</b></p> <p>(PF48) É bom. <u>Da até para fazer Bacharelado.</u></p>	<p>28.1 Da até para fazer Bacharelado.</p>	<p>28.1 <i>Para o professor formador em questão, a redução é tamanha que, ao afirmar que o currículo é bom e que "dá até para fazer Bacharelado", já apresenta uma desvalorização da formação de Licenciatura, já que na fresta de sua fala o Bacharelado tem maior importância dado os conteúdos específicos da área.</i></p>	<p>28.1 Redução do currículo à matriz curricular.</p>
<p><b>Fala 29</b></p> <p>(PF11, T11) <u>é bastante comum, possui uma parte didática, uma de prática com laboratórios e prática, estágio supervisionado e outra de conteúdos básicos comuns em todo curso de Licenciatura.</u></p>	<p>29.1 [...] possui uma parte didática, uma de prática com laboratórios e prática, estágio supervisionado e outra de conteúdos básicos comuns em todo curso de Licenciatura.</p>	<p>29.1. <i>O professor destaca que os componentes curriculares são semelhantes aos demais cursos de Licenciatura da mesma área.</i></p>	<p>29.1 Redução do currículo à matriz curricular.</p>
<p><b>Fala 30</b></p>			

<p>(PF14, PP14, T14) O currículo do curso em que atuo <u>prestigia aspectos pedagógicos, didáticos e técnicos, facilitando a formação do professor.</u></p>	<p>30.1 [...] prestigia aspectos pedagógicos, didáticos e técnicos, [...]</p>	<p>30.1 <i>O professor destaca a matriz curricular de forma adequada para a formação do professor.</i></p>	<p>30.1 Currículo percebido para além da matriz curricular.</p>
<p><b>Fala 31</b></p> <p>(PF15, PP15, T15) <u>O currículo é adequado à legislação vigente e às necessidades atuais. Como todo currículo, há uma prática de reavaliação desse currículo periodicamente, resultando na sua reelaboração.</u></p>	<p>31.1 O currículo é adequado à legislação vigente e às necessidades atuais. [...]</p>	<p>31.1 <i>O professor destaca a observação das diretrizes curriculares, da legislação vigente e da necessidade de reavaliar o currículo regularmente para readequá-lo as novas necessidades educacionais.</i></p>	<p>31.1 Currículo percebido para além da matriz curricular.</p>
<p><b>Fala 32</b></p> <p>(T16) <u>No curso de Matemática, a cada módulo, há duas disciplinas específicas da área e uma disciplina voltada para a formação pedagógica.</u></p>	<p>32.1 [...] a cada módulo, há duas disciplinas específicas da área e uma disciplina voltada para a formação pedagógica.</p>	<p>32.1 <i>O tutor apresenta a proporção de componentes curriculares da Matemática pura comparando com os componentes didático-pedagógicos.</i></p>	<p>32.1 Redução do currículo à matriz curricular.</p>
<p><b>Fala 33</b></p> <p>(T17) <u>Só trabalhei um semestre como tutora e não me foi informado o currículo do curso como um todo.</u></p>	<p>33.1 [...] trabalhei um semestre como tutora e não me foi informado o currículo do curso como um todo</p>	<p>33.1 <i>A tutora fala de que não lhe foi apresentado o currículo do curso. Além da compreensão de currículo somente como matriz curricular, aparece aqui a ideia de falta de comunicação entre os gestores do curso e os tutores.</i></p>	<p>33.1 Currículo desconhecido.</p>
<p><b>Fala 34</b></p> <p>(T18) <u>Acho que o currículo em que atuo possui uma boa estrutura. Prevê momentos de interação com o estudante no ambiente virtual e o</u></p>	<p>34.1 Prevê momentos de interação com o estudante no ambiente virtual e o acompanhamento é diário. Além disso, temos encontros semanais para</p>	<p>34.1 <i>O tutor observa especialmente a questão da metodologia de organização do curso, destaca que a organização de encontros semanais</i></p>	<p>34.1 Currículo percebido para além da matriz curricular.</p>

<p>acompanhamento é diário. Além disso, temos encontros semanais para o planejamento entre o professor formador e os tutores do referido componente.</p>	<p>o planejamento entre o professor formador e os tutores do referido componente</p>	<p><i>entre o professor formador e o tutor facilita a ação docente.</i></p>	
<p><b>Fala 35</b></p> <p><b>(PF 19)</b> É um curso com um currículo com características específicas em termos de conteúdo matemático e com um conjunto de disciplinas que devem auxiliar a formação de professores como um processo de formação de educador matemático. Está de acordo com as diretrizes do MEC para os cursos de Licenciatura em Matemática. Apresenta componentes curriculares vinculados à Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, Didática da Matemática, História da Matemática, Psicologia da Educação, Fundamentos Filosóficos e Sociológicos de Educação, Iniciação à Pesquisa Científica com elaboração de uma monografia como TCC. Considero bastante atual e se configura numa concepção de currículo em rede. <u>É possível fazer articulações entre os componentes curriculares com o avanço semestral do aluno. São oferecidos dois módulos durante um semestre letivo, cada um com pelo menos três componentes curriculares.</u></p>	<p>35.1 [...] É possível fazer articulações entre os componentes curriculares com o avanço semestral do aluno. São oferecidos dois módulos durante um semestre letivo, cada um com pelo menos três componentes curriculares.</p>	<p><i>35.1 O professor apresenta um conhecimento do currículo do curso e seus desdobramentos. Compreende que o currículo norteia o trabalho docente.</i></p>	<p>35.1 Currículo percebido para além da matriz curricular.</p>

<p><b>Fala 36</b></p> <p><u>(T34) O currículo é muito voltado para a área de Matemática, com algumas matérias pedagógicas, incluindo introdução a EAD.</u></p>	<p>36.1 O currículo é muito voltado para a área de Matemática, [...]</p>	<p>36.1 <i>O tutor entende currículo como um agrupamento de componentes curriculares.</i></p>	<p>36.1 Redução do currículo à matriz curricular.</p>
<p><b>Fala 37</b></p> <p><u>(G3, PF39) É um currículo misto no que se refere à formação específica e pedagógica. Entendo que isso é bom, pois irá trabalhar de forma equilibrada as duas habilidades fundamentais para o professor de Matemática. O estudante poderá prosseguir nos estudos em Pós-Graduação, tendo a base necessária, e também terá habilidades suficientes para se tornar um bom professor da Educação Básica.</u></p>	<p>37.1 [...] O estudante poderá prosseguir nos estudos em Pós-Graduação, tendo a base necessária, e também terá habilidades suficientes para se tornar um bom professor da Educação Básica.</p>	<p>37.1 <i>A fala do gestor remete à ideia de que o currículo permite experiências ao estudante que vão lhe proporcionar além da formação para o exercício da docência, o contato com a iniciação científica, possibilitando o seu acesso aos cursos de Pós-Graduação.</i></p>	<p>37.1 Currículo percebido para além da matriz curricular.</p>
<p><b>Fala 38</b></p> <p><u>(T44) Atuo nas disciplinas voltadas para a área educacional, já que se trata de um curso de Licenciatura. Vejo o currículo dessas disciplinas bem estruturado, mas a grande dificuldade é a transposição do mesmo para linguagem a distância.</u></p>	<p>38.1 [...] Vejo o currículo dessas disciplinas bem estruturado, mas a grande dificuldade é a transposição do mesmo para linguagem a distância.</p>	<p>38.1 <i>O tutor afirma acreditar em uma matriz curricular bem elaborada mas destaca problemas do ponto de vista metodológico que causam dificuldades para o processo de ensino-aprendizagem.</i></p>	<p>38.1 Redução do currículo à matriz curricular.</p>
<p><b>Fala 39</b></p> <p><u>(G4) Como nos cursos presenciais, o currículo dos cursos está voltado não só para a formação profissional, mas</u></p>	<p>39.1 Como nos cursos presenciais, o currículo dos cursos está voltado não só para a formação profissional, mas</p>	<p>39.1 <i>Apesar de destacar outros elementos do currículo, o gestor dá ênfase aos componentes curriculares.</i></p>	<p>39.1 Redução do currículo à matriz curricular.</p>

<u>também humanista</u> e em consonância com a legislação pertinente, com os objetivos e o perfil de egresso.	também humanista [...].		
---	-------------------------	--	--

**Quadro 11:** Episódio Ideográfico 05: Conversando sobre o Projeto Político de Curso

<b>EPISÓDIO IDEOGRÁFICO 05</b>			
<b>Episódio Ideográfico: Conversando sobre o Projeto Político de Curso</b>			
<b>Falas Significativas</b>	<b>Unidades de Significado</b>	<b>Comentários no Contexto das Falas</b>	<b>Ideias Nucleares</b>
<p><b>Fala 01</b></p> <p>(PF33, PM33, G2) <u>A maior parte das vezes o PPP do curso é deixado de lado no dia a dia.</u></p>	<p>1.1 A maior parte das vezes o PPP do curso é deixado de lado [...].</p>	<p>1.1 <i>Existe a compreensão por parte deste professor que o PPC apesar de existir e ser o documento norteador do curso no dia a dia normalmente não é utilizado.</i></p>	<p>1.1 O PPC não é levado em consideração.</p>
<p><b>Fala 02</b></p> <p>(PF8, PM8) <u>Muitas vezes, o Projeto Político de Curso é construído a toque de caixa, sem envolver profissionais de todas as áreas ou ainda para atender interesses político-eleitorais. Depois, quando aparecem os problemas, aí são chamadas outras pessoas para ajudar a corrigir os erros. Portanto, há instituições que visam mais interesses pessoais do que institucionais.</u></p>	<p>2.1 [...] o Projeto Político de Curso é construído a toque de caixa, sem envolver profissionais de todas as áreas ou ainda para atender interesses político-eleitorais. [...]</p>	<p>2.1 <i>como documento norteador do curso, das ações docentes, do perfil que se deseja de egresso do curso, este professor afirma que ele foi construído rapidamente, sem o cuidado necessário e as discussões possíveis entre os diversos profissionais que atuam no curso. A 'culpa' desta situação é atribuída aos interesses políticos institucionais que sai colocados acima das questões de ordem técnica e pedagógica.</i></p>	<p>2.1 PPC mal elaborado.</p>
<p><b>Fala 03</b></p> <p>(T21) <u>Em geral, a função da escola é uma só: formar cidadãos críticos capazes de intervir numa sociedade em busca de uma sociedade mais justa que</u></p>	<p>3.1 [...] a função da escola é uma só: formar cidadãos críticos capazes de intervir numa sociedade em busca de uma sociedade mais justa que prima</p>	<p>3.1 <i>Este tutor apresenta uma compreensão do que o PPC significa ao curso. Para ele o PPC indica os caminhos que cada curso e que cada</i></p>	<p>3.1 O PPC direciona as ações do curso.</p>



<p><u>prima por valores.</u> Mas cada instituição vai ter suas peculiaridades para que possa atender a esses fins, e é neste momento que o Projeto Político vai direcionar isso, mostrar os caminhos a seguir para obter êxito.</p>	<p>por valores. [...]</p>	<p><i>IES pretende seguir para que os estudantes tenham uma formação integral.</i></p>	
<p><b>Fala 04</b></p> <p><b>(PF37, PM37)</b> O Projeto Político fornece um mapa para nortear nossa ação, mas se você entende um projeto político como o germe de processo em andamento. Ele é dinamicamente influenciado pelas particularidades das várias comunidades discentes envolvidas.</p>	<p>4.1 [...] fornece um mapa para nortear nossa ação, mas se você entende um projeto político como o germe de processo em andamento. [...]</p>	<p><i>4.1. O professor apresenta uma compreensão do que o PPC significa ao curso. Para ele o PPC indica os caminhos que cada curso e que cada IES pretende seguir para que os estudantes tenham uma formação integral.</i></p>	<p>4.1 O PPC direciona as ações do curso.</p>
<p><b>Fala 05</b></p> <p><b>(T22)</b> Ele <u>não se constitui como o único elemento da minha prática docente.</u></p>	<p>5.1 [...] não se constitui como o único elemento da minha prática docente.</p>	<p><i>5.1 Foi muito comum na fala dos professores e tutores a ideia de que o PPC é o documento norteador das ações para o curso mas que outros elementos também são levados em consideração na prática docente.</i></p>	<p>5.1 O PPC é levado em consideração mas não é o único elemento norteador.</p>
<p><b>Fala 06</b></p> <p><b>(T24)</b> Acredito que tudo acabe virando uma cadeia, onde um tenha interferência direta no outro. Porém, <u>não conheço com detalhe o PPC na íntegra, mas confio na proposta da instituição.</u> A prática desenvolvida no dia a dia é orientada pelos formadores e idealizadores do ambiente para que</p>	<p>6.1 [...] não conheço com detalhe o PPC na íntegra, mas confio na proposta da instituição. [...]</p>	<p><i>6.1 O tutor destaca que não tem contato com o PPC do curso, mas que acredita que a ação dos professores formadores, que são os profissionais que orientam as práticas dos tutores da IES são norteadas pelo PPC.</i></p>	<p>6.1 Desconhecimento do PPC.</p>

<p>nós possamos atingir os nossos objetivos: levar o conhecimento até o aluno, virtualmente.</p>			
<p><b>Fala 07</b></p> <p>(PF28) É óbvio que influencia e muito, como fazer o planejamento da aula, a caracterização dos objetivos a serem obtidos em cada aula. <u>O conhecimento de todo arcaço do curso e saber para que serve cada disciplina e porquê essas disciplinas se encontram no curso.</u></p>	<p>7.1 [...] O conhecimento de todo arcaço do curso e saber para que serve cada disciplina e porquê essas disciplinas se encontram no curso.</p>	<p>7.1 <i>O professor destaca que o PPC influencia a prática docente e destaca principalmente que com o conhecimento deste documento é possível que o professor conheça o lugar do componente curricular que leciona com relação à formação do estudante e aos objetivos que devem ser alcançados com os estudantes.</i></p>	<p>7.1 O PPC direciona as ações do curso.</p>
<p><b>Fala 08</b></p> <p>(T29) <u>O projeto Político é o documento que norteia todas ações de uma instituição. Logo, se não tiver monitoramentos, as ações se perdem no princípio da descontinuidade. A minha prática é alicerçada em três elementos: planejamento, execução e avaliação.</u></p>	<p>8.1 O projeto Político é o documento que norteia todas ações de uma instituição. Logo, se não tiver monitoramentos, as ações se perdem no princípio da descontinuidade. [...]</p>	<p>8.1 <i>O tutor apresenta conhecimentos sobre o PPC do curso, mas destaca que é necessário um 'monitoramento' por parte dos gestores do curso já que, se não observadas as suas orientações por todos os professores, o PPC perde seu sentido.</i></p>	<p>8.1 O PPC direciona as ações do curso.</p>
<p><b>Fala 09</b></p> <p>(T30) <u>Às vezes o que está no PPP não é aplicado na prática.</u></p>	<p>9.1 [...] o que está no PPP não é aplicado na prática.</p>	<p>9.1 <i>Existe a compreensão por parte deste tutor de que o PPC, apesar de existir e ser o documento norteador do curso no dia a dia normalmente não é utilizado.</i></p>	<p>9.1 O PPC não é levado em consideração.</p>

<p><b>Fala 10</b></p> <p><u>(T31) A prática do professor deve, sim, ser orientada pelo Projeto Político do curso, mas não apenas por ele. A história de vida do aluno, o seu contexto, a realidade do polo, entre outros elementos que constituem a EAD, também podem influenciar essa prática e sugerir diferentes caminhos para que os momentos de aprendizagem se concretizem.</u></p>	<p>10.1 A prática do professor deve, sim, ser orientada pelo Projeto Político do curso, mas não apenas por ele. A história de vida do aluno, o seu contexto, a realidade do polo, entre outros elementos que constituem a EAD, também podem influenciar essa prática e sugerir diferentes caminhos para que os momentos de aprendizagem se concretizem.</p>	<p><i>10.1 O tutor destaca que o documento tem uma função primordial no curso, mas que deve cuidar que o que está escrito pode não ser realmente aplicável na realidade das turmas de estudantes que são encontradas na EAD. Com isso, existe a necessidade de que sejam feitas alterações para dar conta das necessidades da turma e dos estudantes de cada curso e de cada polo.</i></p>	<p>10.1 O PPC é levado em consideração, mas não é o único elemento norteador.</p>
<p><b>Fala 11</b></p> <p><u>(T32) Procuo seguir as regras, mas sempre quando dá, gosto de trabalhar do meu jeito, e é isso que não gosto do ensino a distância porque não temos liberdade. É tudo muito amarrado, temos que seguir tudo o que o professor formador repassa, acho que dificulta o andamento do curso.</u></p>	<p>11.1 [...] e é isso que não gosto do ensino a distância porque não temos liberdade. É tudo muito amarrado, temos que seguir tudo o que o professor formador repassa, acho que dificulta o andamento do curso.</p>	<p><i>11.1 O tutor apresenta insatisfação com a gestão do curso já que afirma não ter autonomia para modificar estratégias definidas previamente pelo professor formador, que está embasado no PPC.</i></p>	<p>11.1 O PPC é levado em consideração, mas não é o único elemento norteador.</p>
<p><b>Fala 12</b></p> <p><u>(T42) O PPC não influencia em minha prática pedagógica. Até porque na IES onde atuo eu desconheço este instrumento. Na escola onde leciono no Ensino Fundamental também não o conheço. Minhas práticas são influenciadas através do convívio com outros colegas professores. Observando posturas favoráveis ao</u></p>	<p>12.1 O PPC não influencia em minha prática pedagógica. Até porque na IES onde atuo eu desconheço este instrumento. [...]</p>	<p><i>12.1 E 12.2 Apesar de trabalhar no curso, desconhece o PPC e desta forma afirma que [...] "Minhas práticas são influenciadas através do convívio com outros colegas professores. Observando posturas favoráveis ao ensino e aprendizagem" [...] Ao levar em consideração as práticas dos colegas,</i></p>	<p>12.1 Desconhecimento do PPC.</p>

<p><u>ensino e aprendizagem.</u> Além da influência que tive enquanto aluna, muitas vezes levamos para a sala de aula a metodologia que fomos formados.</p>	<p>12.2 Minhas práticas são influenciadas através do convívio com outros colegas professores. Observando posturas favoráveis ao ensino e aprendizagem. [...]</p>	<p><i>pode ser que este tutor esteja em consonância com o PPC mas isto não é uma afirmativa. O tutor destaca que suas práticas também são influenciadas pela sua experiência como estudante, lembrando de como os seus professores trabalharam.</i></p>	<p>12.2 O PPC não é levado em consideração.</p>
<p><b>Fala 13</b></p> <p><u>(T45) Sim, pois há toda uma concepção filosófica, psicológica, pedagógica, política que se delineia, permeando as estruturas do ensino no âmbito escolar.</u></p>	<p>13.1 Sim, pois há toda uma concepção filosófica, psicológica, pedagógica, política que se delineia, permeando as estruturas do ensino no âmbito escolar.</p>	<p><i>13.1 Há toda uma concepção filosófica, psicológica, pedagógica, política que se delineia, permeando as estruturas do ensino no âmbito escolar. O tutor destaca a importância do PPC para nortear toda a concepção de formação dos estudantes.</i></p>	<p>13.1 O PPC direciona as ações do curso.</p>
<p><b>Fala 14</b></p> <p><u>(PM50) Certamente, o PPC influencia o docente, pois faz todo o delineamento do planejamento docente. Entretanto, o referencial que subsidia o fazer individual do docente é norte para a geração de novos discursos que ultrapassam o PPC.</u></p>	<p>14.1 [...] o PPC influencia o docente, pois faz todo o delineamento do planejamento docente. Entretanto, o referencial que subsidia o fazer individual do docente é norte para a geração de novos discursos que ultrapassam o PPC.</p>	<p><i>14.1 O professor destaca que, apesar do PPC apresentar todo o delineamento do curso, a escola de formação de cada professor, mesmo que de forma velada, estará presente na sua prática.. As concepções de formação de cada professor influenciam diretamente na sua ação e conseqüentemente na formação dos estudantes. O PPC pode fornecer indicadores para a ação docente mas, no final, é o professor que decide a concepção de ensino aplicada ao ementário do curso.</i></p>	<p>14.1 O PPC é levado em consideração mas não é o único elemento norteador.</p>

<p><b>Fala 15</b></p> <p><b>(PF2, PM2)</b> <u>Sim, ele direciona o planejamento do curso e a integração entre as disciplinas.</u> A experiência profissional contribui para agregar a visão de mercado que os ingressantes em curso de licenciatura devam adquirir.</p>	<p>15.1 [...] ele direciona o planejamento do curso e a integração entre as disciplinas. [...]</p>	<p><i>15.1 O professor destaca o PPC como um documento que ajuda o professor na organização do seu componente curricular quando permite que conhecendo os demais componentes curriculares pode, então, planejar atividades que favoreçam a aprendizagem do estudante.</i></p>	<p>15.1 O PPC direciona as ações do curso.</p>
<p><b>Fala 16</b></p> <p><b>(PF4, PM4)</b> <u>Um PPC bem construído é um pilar para o desenvolvimento de uma educação de qualidade, mas por si só não faz educação.</u> São necessários outros pilares: formação profissional, capacitação em serviço, avaliação de resultados e comprometimento e o aperfeiçoamento constante buscando a realização no que faz. Esses elementos juntos contribuem definitivamente para a oferta de uma educação de qualidade.</p>	<p>16.1 Um PPC bem construído é um pilar para o desenvolvimento de uma educação de qualidade, mas por si só não faz educação. [...]</p>	<p><i>16.1 O professor destaca que o PPC é um dos elementos a serem seguidos para que se oferte educação de boa qualidade mas destaca outros elementos.</i></p>	<p>16.1 O PPC é levado em consideração mas não é o único elemento norteador.</p>
<p><b>Fala 17</b></p> <p><b>(PF5, T5)</b> <u>Um bom plano de curso pode ser o sul para qualquer curso, e a distância a importância é igual.</u> A organização com os prazos é fundamental importância. Tudo o que for marcado precisa se realizar, senão cai no descrédito. <u>Porém, o projeto</u></p>	<p>17.1 Um bom plano de curso pode ser o sul para qualquer curso, e a importância é igual [...] Porém, o projeto político está diretamente ligado às questões econômicas, muitas vezes por questões de logísticas ou por falta de repasse do governo. Não</p>	<p><i>17.1 O professor destaca que nem sempre o que está escrito no PPC é possível de ser executado.</i></p>	<p>17.1 o PPC direciona as ações do curso porém está mal elaborado.</p>

<p>político está diretamente ligado às questões econômicas, muitas vezes por questões de logísticas ou por falta de repasse do governo. Não tínhamos passagens para ir até ao polo e nem diária, já aconteceu de irmos aos polos, no interior do Estado, como recursos próprios, e alguns casos não nos foi ressarcido.</p>	<p>tínhamos passagens para ir até ao polo e nem diária, já aconteceu de irmos aos polos, no interior do Estado, como recursos próprios, e alguns casos não nos foi ressarcido.</p>		
<p><b>Fala 18</b></p> <p><b>(PF10, PM10, T10)</b> Ele determina em linhas gerais a maneira de conduzir a disciplina e como avaliar os alunos. Outros elementos são a minha experiência pessoal-profissional e interpessoal.</p>	<p>18.1 Ele determina em linhas gerais a maneira de conduzir a disciplina e como avaliar os alunos. [...]</p>	<p><i>18.1 O professor apresenta uma ideia clara de PPC, indicando apenas a condução de seu componente curricular e como avaliar os estudantes. Percebeu-se muito nas falas essa fragilidade teórica acerca da real função do PPC.</i></p>	<p>18.1 O PPC direciona as ações do curso.</p>
<p><b>Fala 19</b></p> <p><b>(PF13, PM13)</b> Todo PPC deve nortear o andamento de um curso, e com o do EAD não é diferente. <u>Você deve observá-lo para que sua prática pedagógica além favorecer o aprendizado da sua disciplina sirva de subsídios para outras do próprio curso.</u> Além do PPC, tudo o que vivencio na minha vida profissional seja no EAD como na modalidade presencial e nos projetos de pesquisa colaboraram na minha prática educativa.</p>	<p>19.1 Você deve observá-lo para que sua prática pedagógica, além favorecer o aprendizado da sua disciplina sirva de subsídios para outras do próprio curso. [...]</p>	<p><i>19.1 Novamente, o destaque ao PPC como norte para a prática docente tanto na educação presencial quanto na EAD. Também destaca que a prática profissional e a pesquisa científica ajudam em sua prática.</i></p>	<p>19.1 O PPC é levado em consideração mas não é o único elemento norteador.</p>

<p><b>Fala 20</b></p> <p>(T46) <u>O Projeto Político do Curso me oferece um norte, mas a realidade do aluno tem que ser levada em consideração</u> . Portanto, há situações que são levadas à Coordenação e redirecionadas .</p>	<p>20.1 O Projeto Político do Curso me oferece um norte, mas a realidade do aluno tem que ser levada em consideração. [...]</p>	<p>20.1 <i>O tutor direcionou sua fala no sentido de que o PPC lhe oferece um caminho mas que existem situações específicas para serem observadas e que estas são discutidas com o gestor do curso.</i></p>	<p>20.1 O PPC é levado em consideração mas não é o único elemento norteador.</p>
<p><b>Fala 21</b></p> <p>(PF15, PM15, T15) <u>Influencia indiretamente, pois permeia as ações mais gerais</u>. A minha prática é influenciada pelas turmas e suas dificuldades. Isso realmente me faz, a cada momento, repensar quais são as melhores formas de proporcionar produção do conhecimento e consequentemente, aprendizagem.</p>	<p>21.1 [...] permeia as ações mais gerais. [...]</p>	<p>21.1 <i>O PPC é norteador do geral, mas cada turma, por sua especificidade, carece de um olhar diferenciado.</i></p>	<p>21.1 O PPC é levado em consideração mas não é o único elemento norteador.</p>
<p><b>Fala 22</b></p> <p>(T17) <u>Direciona bastante a preparação das aulas pelo professor formador</u>.</p>	<p>22.1 Direciona bastante a preparação das aulas pelo professor formador.</p>	<p>22.1 <i>Como o tutor, apenas executa o planejado pelo professor formador. Ele acredita que o PPC norteia a preparação das aulas, mas não tem contato com ele.</i></p>	<p>22.1 O PPC direciona as ações do curso.</p>
<p><b>Fala 23</b></p> <p>(T18) <u>Sim, ele serve como referência. Além dele, os saberes da experiência tem um peso decisivo</u>.</p>	<p>23.1 [...] ele serve como referência. Além dele, os saberes da experiência têm um peso decisivo.</p>	<p>23.1 <i>O tutor afirma que o PPC é uma referência, mas a experiência do professor tem um peso decisivo na sua ação docente.</i></p>	<p>23.1 O PPC direciona as ações do curso.</p>

<p><b>Fala 24</b></p> <p><b>(PF19)</b> <u>É possível ampliar as atividades do PP do curso, mas deve ser seguido um roteiro de atividades semanais por conta dos prazos rigorosamente definidos pela coordenação do curso. As datas são definidas no Calendário Acadêmico do curso semestralmente. É possível ampliar os conhecimentos dos alunos que são orientados a pesquisar sobre vídeos, artigos, etc.. Mas é imprescindível seguir o livro do componente curricular.</u></p>	<p>24.1 É possível ampliar as atividades do PP do curso, [...]</p>	<p>24.1 <i>O professor afirma que as ações orientadas pelo PPC podem ser ampliadas, mas afirma que do ponto de vista metodológico existem prazos que precisam ser seguidos e esses são fundamentais para o bom andamento do curso.</i></p>	<p>24.1 O PPC é levado em consideração mas não é o único elemento norteador.</p>
<p><b>Fala 25</b></p> <p><b>(G3, PF39)</b> <u>O Projeto Pedagógico com certeza influencia na prática pedagógica. Contudo minha prática docente, independente da modalidade de atuação é influenciada por outros elementos como a cobrança dos conteúdos abordados, o estímulo psicológico para a aprendizagem e a importância do estudo.</u></p>	<p>25.1 O Projeto Pedagógico com certeza influencia na prática pedagógica. Contudo minha prática docente, independente da modalidade de atuação é influenciada por outros elementos [...].</p>	<p>25.1 <i>Mais uma fala apontada para o fato de que o PPC orienta mas não é o único elemento norteador da prática pedagógica.</i></p>	<p>25.1 O PPC é levado em consideração mas não é o único elemento norteador.</p>
<p><b>Fala 26</b></p> <p><b>(T44)</b> <u>Sem sombra de dúvidas o PPC é fundamental para dar clareza e discernimento sobre os caminhos que os profissionais envolvidos no processo ensino-aprendizagem sigam. Sobre minha prática, acredito que a</u></p>	<p>26.1 Sem sombra de dúvidas o PPC é fundamental para dar clareza e discernimento sobre os caminhos que os profissionais envolvidos no processo ensino-aprendizagem sigam. [...]</p>	<p>26.1 <i>O tutor tem clareza da função do PPC, mas não deixa de lado os saberes adquirido ao longo de sua caminhada profissional.</i></p>	<p>26.1 O PPC direciona as ações do curso.</p>



organizo de modo a seguir o que foi pensado, sem deixar de lado os saberes que adquiri durante estes anos de experiência.			
<p><b>Fala 27</b></p> <p><b>(G4) <u>O PPC influencia a prática pedagógica, mas considero que não é o único elemento norteador.</u></b>  A formação inicial e continuada, as experiências, as habilidades e o envolvimento com o curso são elementos que devem ser considerados.</p>	<p>27.1 O PPC influencia a prática pedagógica, mas considero que não é o único elemento norteador. [...]</p>	<p>27.1 <i>O gestor acredita que o PPC influencia, mas sozinho não norteia o processo educacional.</i></p>	<p>27.1 O PPC é levado em consideração mas não é o único elemento norteador.</p>

**Quadro 12:** Episódio Ideográfico 06: Conversa Sobre Práticas Inovadoras na EAD

<b>EPISÓDIO IDEOGRÁFICO 06</b>			
<b>Episódio Ideográfico: Conversa sobre práticas inovadoras na EAD</b>			
<b>Falas Significativas</b>	<b>Unidades de Significado</b>	<b>Comentários no Contexto das Falas</b>	<b>Ideias Nucleares</b>
<p><b>Fala 01</b></p> <p>(PF33, PM33, G2) Algumas, a maioria das vezes com jogos, construção de material didático por alunos e professores, implantação de blogs feito pelos alunos, aulas práticas e de campo presenciais.</p>	<p>1.1 [...] jogos, construção de material didático por alunos e professores, implantação de blogs feito pelos alunos, aulas práticas e de campo presenciais.</p>	<p><i>1.1 Quando se fala em inovação o imaginário coletivo nos remete a questões de tecnologia ou então de ações nunca realizadas. Aqui, o professor destaca ações inovadoras que são geradas a partir de atividades simples mas que, quando aplicadas de forma inovadora, podem romper com as formas tradicionais de ensinar e aprender. Também podemos destacar que o professor indica que os estudantes participam efetivamente na construção dos elementos inovadores, ou seja, protagonizam seu processo de aprendizagem.</i></p>	<p>1.1 Ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender; Protagonismo.</p>
<p><b>Fala 02</b></p> <p>(PF8, PM8) Na verdade, a experiência no ensino a distância nos leva a construir novas práticas pedagógicas, novas metodologias, que a gente acaba transferindo para o ensino presencial, [...] e vice-versa. Isso é muito bom para o profissional, e muito melhor ainda para os alunos.</p>	<p>2.1 [...] construir novas práticas pedagógicas, novas metodologias, que a gente acaba transferindo para o ensino presencial, [...]</p>	<p><i>2.1 O destaque às rupturas com a forma tradicional de ensinar e aprender aplicados na EAD, para este professor acabam por auxiliar também na educação presencial.</i></p>	<p>2.1 Ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender.</p>

<p><b>Fala 03</b></p> <p>(PM7) A utilização de recursos disponíveis em <u>sítios especializados que contribuem para melhorar o visual da aula.</u></p>	<p>3.1 [...] sítios especializados que contribuem para melhorar o visual da aula.</p>	<p>3.1 <i>O professor destaca como inovação a utilização das TICs na educação.</i></p>	<p>3.1 Ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender.</p>
<p><b>Fala 04</b></p> <p>(PF35, PM35) Com a <u>produção de material didático pedagógico pelos próprios alunos.</u></p>	<p>4.1 [...] produção de material didático pedagógico pelos próprios alunos.</p>	<p>4.1 <i>Quando os estudantes participam efetivamente do seu processo de aprendizagem, eles corresponsabilizam-se e, então, compreendem melhor o seu lugar não apenas como expectador do processo educacional.</i></p>	<p>4.1 Protagonismo.</p>
<p><b>Fala 05</b></p> <p>(PF36) Os professores sempre buscam melhorar a sua disciplina, especialmente <u>criando novas metodologias didáticas para facilitar a apresentação do conteúdo.</u></p>	<p>5.1 [...] criando novas metodologias didáticas para facilitar a apresentação do conteúdo.</p>	<p>5.1 <i>As inovações se dão a partir de novos olhares metodológicos aplicados no processo educacional.</i></p>	<p>5.1 Ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender.</p>
<p><b>Fala 06</b></p> <p>(PF37, PM37) A <u>confeção de material didático e maquetes, utilizando materiais do cotidiano, inclusive os recicláveis,</u> oportunizando a eles construir sua futura prática docente.</p>	<p>6.1 [...] confeção de material didático e maquetes utilizando materiais do cotidiano, inclusive os recicláveis, [...]</p>	<p>6.1 <i>O protagonismo aparece como uma inovação. O estudante deixa de receber passivamente os conteúdos e passa a participar efetivamente do processo de educação.</i></p>	<p>6.1 Protagonismo.</p>
<p><b>Fala 07</b></p> <p>(T22) <u>Não percebo esta inovação, na verdade está é faltando.</u></p>	<p>7.1 Não percebo esta inovação, na verdade está é faltando.</p>	<p>7.1. <i>O tutor destaca que não há inovações. Ele acredita que somente</i></p>	<p>7.1 Não há inovação.</p>

		<i>são repetidos padrões já cristalizados na educação presencial e crê que na EAD estão faltando inovações para que esta modalidade de educação seja melhor aproveitada pelos estudantes.</i>	
<b>Fala 08</b>			
<b>(T23)</b> <u>Não percebo experiências inovadoras.</u>	8.1 Não percebo experiências inovadoras.	<i>8.1 O tutor destaca que não há inovações. Acredita que somente são repetidos padrões já cristalizados na educação presencial.</i>	8.1 Não há inovação.
<b>Fala 09</b>			
<b>(T24)</b> <u>A inovação está no manuseio da tecnologia agregado ao conhecimento.</u> Por ser o curso a distância, os alunos precisam dominar um pouco os conhecimentos informáticos e cair de cabeça na era digital.	9.1 A inovação está no manuseio da tecnologia agregado ao conhecimento. [...]	<i>9.1 A necessidade de que os estudantes dominem a utilização das TICs na educação faz com que eles sejam protagonistas do processo educacional.</i>	9.1 Protagonismo.
<b>Fala 10</b>			
<b>(T25)</b> <u>Uso de ferramentas de maior interação, como chats, quiz e wikis.</u>	10.1 Uso de ferramentas de maior interação, como chats, quiz e wikis.	<i>10.1 Para este tutor, o uso das TICs na educação rompe com os processos tradicionais de ensino.</i>	10.1 Ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender.
<b>Fala 11</b>			
<b>(PF28)</b> <u>O uso de novas tecnologias como a lousa digital e o uso de software de apresentação de aulas, etc.</u>	11.1 O uso de novas tecnologias como a lousa digital e o uso de software de apresentação de aulas, etc.	<i>11.1 Para o professor, o uso das TICs na educação também rompe com os processos tradicionais de ensino.</i>	11.1 Ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender.
<b>Fala 12</b>			
<b>(T29)</b> Eu tento nas aulas presenciais estabelecer um contrato didático com os alunos, firmando aliança na	12.1 [...] fazê-los acreditar que a distância é ilusória, pois eles podem tornar-se autodidatas e assim são	<i>12.1 Na fala deste tutor, quando o professor consegue, através de metodologias inovadoras, construir</i>	12.1 Ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender; Protagonismo.

<p>metodologia e acompanhamento necessário para a aprendizagem. Uma inovação importante é <u>fazê-los acreditar que a distância é ilusória, pois eles podem tornar-se autodidatas e assim são capazes de aprender independente do tipo de modalidade de ensino: a distância ou presencial.</u></p>	<p>capazes de aprender independente do tipo de modalidade de ensino: [...]</p>	<p><i>atitudes autodidatas nos estudantes, indiferentemente da modalidade de educação, ocorre a inovação no processo de ensino-aprendizagem.</i></p>	
<p><b>Fala 13</b></p> <p>(T30) <u>As experiências inovadoras são as metodologias e os recursos tecnológicos utilizados.</u></p>	<p>13.1 [...] as metodologias e os recursos tecnológicos utilizados.</p>	<p><i>13.1 A fala do tutor se orienta na concepção de que as inovações se dão principalmente pelas práticas pedagógicas diferenciadas com a utilização de TICs aplicadas a educação.</i></p>	<p>13.1 Ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender.</p>
<p><b>Fala 14</b></p> <p>(T31) <u>Percebo que essas inovações são necessárias. Costumo socializar com os meus alunos o que Morin nos ensina com bastante propriedade, o processo educativo deve ser mediado levando-se em consideração o contexto do período no qual esse estudante está inserido. Isso é válido para a reflexão de que a educação do presente não pode ser desenvolvida da mesma forma que foi, por exemplo, há dez anos. Pois, nesse período, contávamos com uma geração diferente com acesso a determinadas tecnologias e recursos. Quanto mais atual, mais diferente é a geração. E é</u></p>	<p>14.1 [...] o ambiente Moodle e seus recursos. Implementei em minhas aulas a pesquisa em blogs educativos e a construção desses pelos estudantes. Um recurso não tão novo, mas que para alguns estudantes não era algo possível, pela lentidão da internet ou falta de acesso a esta, ou pelo simples fato da falta de experiência em produzir algo virtual com linguagem e seriedade acadêmica.</p>	<p><i>14.1. Para este tutor, não há como ensinar da mesma forma que se ensinava há alguns anos, pois a atual geração de estudantes tem acesso a TICs que nem existiam há poucos anos. Por outro lado, para alguns estudantes da UAB, os mesmos recursos tecnológicos são novidades e, então, a utilização de pesquisas na internet pode ser a inovação com o fazer tradicional de ensinar e aprender.</i></p>	<p>14.1 Ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender.</p>

<p>para essa nova geração que o educador deve voltar-se. As metodologias devem contemplar essas novas expectativas. Por exemplo, quando iniciei meus trabalhos na UAB, na formação de tutores aprendemos a utilizar o ambiente Moodle e seus recursos. Implementei em minhas aulas a pesquisa em blogs educativos e a construção desses pelos estudantes. Um recurso não tão novo, mas que para alguns estudantes não era algo possível, pela lentidão da internet ou falta de acesso a esta, ou pelo simples fato da falta de experiência em produzir algo virtual com linguagem e seriedade acadêmica.</p>			
<p><b>Fala 15</b></p> <p>(T42) Através da utilização de atividades onde a interação e socialização fazem-se presentes. Leciono as disciplinas pedagógicas. Faz um ano que estou com a disciplina de Estágio Supervisionado. Levo para os encontros presenciais e também para a discussão nos fóruns atividades e temas onde podemos abordar a realidade de ser professor de Matemática no Ensino Fundamental II</p>	<p>15.1 Utilizo muitas dinâmicas de grupo, estudo da personalidade com base no Eneagrama. É preciso o conhecimento interpessoal para lecionar com as estruturas que dispomos.</p>	<p>15.1 <i>O tutor faz uso de estratégias pedagógicas diferenciadas como forma de inovar o processo de ensino-aprendizagem. Para ele, o trabalho com Eneagramas<sup>50</sup> permite aos estudantes construir o seu caminho de aprendizagem.</i></p>	<p>15.1 Gestão participativa; Protagonismo; Ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender; Mediação entre as subjetividades.</p>

<sup>50</sup> O trabalho com Eneagrama faz com que o indivíduo reconheça o território do padrão de comportamento e recupere o contato com a essência diminuindo a distância entre eles.

<p>ou Ensino Médio.  <u>Utilizo muitas dinâmicas de grupo, estudo da personalidade com base no Eneagrama. É preciso o conhecimento interpessoal para lecionar com as estruturas que dispomos.</u></p>			
<p><b>Fala 16</b></p> <p><u>(T43) Não vejo inovação alguma. Apenas a publicação da educação tradicional no meio virtual.</u></p>	<p>16.1 Não vejo inovação alguma. Apenas a publicação da educação tradicional no meio virtual.</p>	<p><i>16.1 O tutor destaca que apenas visualiza repetição das formas tradicionais de ensinar e aprender da educação presencial.</i></p>	<p>16.1 Não há inovações.</p>
<p><b>Fala 17</b></p> <p><u>(T45) Uma maior abertura às múltiplas possibilidades do fazer pedagógico num mesmo contexto de aprendizagem. Ora algumas atividades estão voltadas mais para a memorização; ora, para o exercício do espírito crítico-reflexivo. Destacam-se dentre essas inovações: ferramentas constantes do Moodle tais como o quiz, o fórum ou o chat.</u></p>	<p>17.1 [...] ferramentas constantes do Moodle tais como o quiz, o fórum ou o chat.</p>	<p><i>17.1 O tutor afirma que uma das inovações que a EAD possibilita é a multiplicidade de estratégias pedagógicas dentre elas, o uso das TICs.</i></p>	<p>17.1 Ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender.</p>
<p><b>Fala 18</b></p> <p><u>(T47) Isso acontece por meio de envio de novos materiais e mídias aos alunos. Essas inovações são feitas pelo acompanhamento dos alunos em esclarecimento de dúvidas através de envio de algum exercício resolvido digitado ou por meio de fotografia da</u></p>	<p>18.1 [...] envio de novos materiais e mídias aos alunos. Essas inovações são feitas pelo acompanhamento dos alunos em esclarecimento de dúvidas através de envio de algum exercício resolvido digitado ou por meio de fotografia da solução feita em papel e caneta.</p>	<p><i>18.1 O tutor destaca que as TICs são inovações que permitem aos estudantes da EAD ter contato mais próximo com os professores. Um dado importante é que, mesmo com a dificuldade inerente à escrita matemática, a própria tecnologia, através da imagem feita com máquina</i></p>	<p>18.1 Ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender.</p>

<p><u>solução feita em papel e caneta.</u></p>		<p><i>fotográfica possibilita a visualização dos resultados de exercícios que foram elaborados no papel, com caneta.</i></p>	
<p><b>Fala 19</b></p> <p><b>(PF1, T1)</b> Não, infelizmente não pude acrescentar nada de novo. O curso ainda têm algumas falhas como a falta de aulas práticas. Os polos ainda não tem laboratórios e isso dificulta o aprendizado dos alunos. <u>Quando trabalhei uma disciplina de metodologia de ensino, deu-se para trabalhar com algumas pesquisas, senti ali algumas empolgações de ambas as partes. As pesquisas eram locais, percebi os alunos mais motivados.</u></p>	<p>19.1 Quando trabalhei uma disciplina de metodologia de ensino, deu-se para trabalhar com algumas pesquisas, senti ali algumas empolgações de ambas as partes, as pesquisas eram locais, percebi os alunos mais motivados.</p>	<p><i>19.1 O professor se ressentido porque não pode acrescentar nenhuma inovação a sua ação. Ele afirma que esta dificuldade se dá pela falta de compromisso com a construção de laboratórios para as aulas práticas nos polos de apoio presencial, normalmente sob responsabilidade do poder público municipal ou estadual. Entretanto, quando trabalhou com um componente curricular que permitiu a aplicação de pesquisas, percebeu os estudantes mais motivados, já que se sentiram protagonistas do processo de ensino-aprendizagem.</i></p>	<p>19.1 Protagonismo.</p>
<p><b>Fala 20</b></p> <p><b>(PF2, PM2)</b> Na disciplina que eu atuo, sim. <u>As inovações são inseridas com as recomendações e discussões de leitura de artigos científicos atualizados.</u></p>	<p>20.1 [...] As inovações são inseridas com as recomendações e discussões de leitura de artigos científicos atualizados.</p>	<p><i>20.1 O professor acredita que as inovações estão relacionadas com as estratégias pedagógicas que ele utiliza.</i></p>	<p>20.1 Ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender.</p>
<p><b>Fala 21</b></p> <p><b>(PF3)</b> <u>Temos a liberdade de fazer diferente sempre que achamos interessante. Temos laboratórios móveis, aulas presenciais ao final da</u></p>	<p>21.1 Temos a liberdade de fazer diferente sempre que achamos interessante. Temos laboratórios móveis, [...]</p>	<p><i>21.1 O professor afirma que as inovações se dão graças à existência de laboratórios móveis que podem ser deslocados para todos os polos do IF.</i></p>	<p>21.1 Ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender.</p>



disciplina.			
<p><b>Fala 22</b></p> <p><b>(PF4, PM4)</b> Ainda que não institucionalizadas, existem muitas tentativas positivas de utilização das TICs no processo educacional, não obstante, a pouca experiência e a falta de direcionamento das iniciativas acabam comprometendo um pouco essas experiências inovadoras, mas acredito que o professor se faz no embate com a profissão e em contínua formação. Na EAD do IF 'A' presenciei um crescimento considerável e uma mudança na prática pedagógica considerável após a implementação da EAD e a capacitação para atuação através das TICs. É pena que o IF 'A' ainda não institucionalizou a EAD, permanecendo com um único projeto. Em nossa instituição, na contramão do que acontece em todo o país, a EAD está estagnada, em que se pesem as grandes dificuldades territoriais e de acesso as TICs que são características de nossa região e tornam a EAD especialmente desafiadora.</p>	<p>22.1 [...] tentativas positivas de utilização das TICs no processo educacional, [...]</p>	<p><i>21.1 O professor faz uma critica dura a não institucionalização da utilização de TICs por parte do IF e ainda destaca que, no IF onde atua, as dificuldades geradas pelas grandes distâncias e pouco acesso às TICs dificultam a inserção de inovações, que existem mas são poucas.</i></p>	<p>21.1 Poucas inovações relacionadas com a ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender.</p>
<p><b>Fala 23</b></p> <p><b>(PF, T5)</b> <u>Poucas inovações foram feitas, mas vale lembrar inovações como a Web Conferência. Os alunos</u></p>	<p>23.1 Poucas inovações foram feitas, mas vale lembrar inovações como a Web Conferência. Os alunos gostavam</p>	<p><i>23.1 O professor acredita que foram poucas as inovações mas que as que efetivamente aconteceram</i></p>	<p>23.1 Ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender.</p>

<u>gostavam muito, e vídeos que nós gravamos, a interação contribuiu para a aprendizagem dos alunos.</u>	muito, e vídeos que nós gravamos, a interação contribuiu para a aprendizagem dos alunos.	<i>contribuíram para melhorar o processo de ensino-aprendizagem.</i>	
<b>Fala 24</b>  (PF10, PM10, T10) <u>É uma regra profissional minha não deixar de atualizar minha atuação como docente, seja ao utilizar as novas ferramentas disponíveis, TI e suas tecnologias, como também sempre relacionar os conhecimentos foco da disciplina com o cotidiano e aplicação.</u>	24.1 [...] seja ao utilizar as novas ferramentas disponíveis, TI e suas tecnologias, como também sempre relacionar os conhecimentos foco da disciplina com o cotidiano e aplicação.	24.1 <i>A fala do professor nos remete à reflexão de que as inovações em sua prática são oriundas de constantes processos formativos. Como ele tem como regra a formação continuada, consegue inserir elementos inovadores a sua prática cotidiana.</i>	24.1 Ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender.
<b>Fala 25</b>  (PF13, PM13) <u>Como exemplo, uma notícia nova, um artigo sobre o assunto, um vídeo interessante. Tudo pode gerar uma forma de vivenciar de maneira nova um conteúdo já trabalhado.</u>	25.1 [...] uma notícia nova, um artigo sobre o assunto, um vídeo interessante. [...]	25.1 <i>O professor acredita que muitas práticas comuns podem se tornar inovadoras desde que sejam vivenciadas sob um novo olhar, de uma maneira alternativa. Tudo pode ser inovador.</i>	25.1 Ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender.
<b>Fala 26</b>  (G5) <u>A inclusão digital, usos de novas tecnologias da atualidade, uso dos ambientes Virtuais no Moodle, as redes sociais, interação nos pate-papo.</u>	26.1 A inclusão digital, usos de novas tecnologias da atualidade, uso dos ambientes Virtuais no Moodle, as redes sociais, interação nos pate-papo.	26.1 <i>O gestor destaca o uso das TICs como inovações como práticas inovadoras na EAD.</i>	26.1 Ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender.
<b>Fala 27</b>  (PF48) <u>Nossas experiências do presencial são repassadas ao curso EAD. Penso que o trabalho em grupo seja fundamental.</u>	27.1 Nossas experiências do presencial são repassadas ao curso EAD. [...]	27.1 <i>O professor acredita que as experiências inovadoras que são aplicadas na educação presencial podem ser repassadas para a EAD com a mesma eficácia.</i>	27.1 Não há inovações.

<p><b>Fala 28</b></p> <p><b>(PF11, T11)</b> <u>Depende do professor que leciona, pois o mesmo pode utilizar as tecnologias, os laboratórios disponíveis, as discussões sobre questões, o que em geral, não é muito comum em cursos presenciais.</u></p>	<p>28.1 [...] as tecnologias, os laboratórios disponíveis, as discussões sobre questões, o que em geral, não é muito comum em cursos presenciais.</p>	<p>28.1 <i>Para este professor, a existência de inovações no campo da educação depende muito de cada professor mas, em geral estão baseadas no uso das TICs e laboratórios físicos existentes.</i></p>	<p>28.1 Ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender.</p>
<p><b>Fala 29</b></p> <p><b>(PF14, PM14, T14)</b> <u>Percebo, sim, à medida que o curso amadurece, vai exigindo novas ferramentas técnicas e didáticas, o que tenho tido a oportunidade de ver.</u></p>	<p>29.1 [...] novas ferramentas técnicas e didáticas, [...]</p>	<p>29.1 <i>Para este professor, o curso vai exigindo inovações conforme vão avançando os semestres letivos. Estas inovações podem ser feitas pelo uso das TICs ou por novas práticas didático-pedagógicas.</i></p>	<p>29.1 Ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender.</p>
<p><b>Fala 30</b></p> <p><b>(PF15, PM15, T15)</b> <u>Percebo que alguns docentes tentam realizar alguns tipos de experiências, sobretudo metodológicas. Como atuo há pouco tempo, menos de um ano, ainda não me sinto capaz de enumerar tais experiências.</u></p>	<p>30.1 Como atuo há pouco tempo, menos de um ano, ainda não me sinto capaz de enumerar tais experiências.</p>	<p>30.1 <i>O professor, apesar de exercer vários papéis no processo de ensino-aprendizagem da EAD, por ter pouca experiência com o curso, não se sente preparado para inserir atividades inovadoras mas, observa que elas existem nas práticas dos colegas de trabalho.</i></p>	<p>30.1 Ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender.</p>
<p><b>Fala 31</b></p> <p><b>(T17)</b> <u>O curso se apresenta muito engessado.</u></p>	<p>31.1 O curso se apresenta muito engessado.</p>	<p>31.1 <i>O curso se apresenta muito engessado.</i></p>	<p>31.1 Não há inovações.</p>
<p><b>Fala 32</b></p> <p><b>(T20)</b> <u>A própria modalidade do curso é completamente inovadora. Ensino a</u></p>	<p>32.1A própria modalidade do curso é completamente inovadora [...].</p>	<p>32.1. <i>O tutor lembrou de destacar que a própria EAD é uma inovação na</i></p>	<p>32.1 Ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender.</p>

<p>distância é muito novo para todos. <u>Respiramos inovações em cada passo, em cada expressão diferente de comunicação escrita que processamos. Atitudes, encaminhamentos, avaliações, tudo é novo.</u></p>	<p>Respiramos inovações em cada passo, em cada expressão diferente de comunicação escrita que processamos. Atitudes, encaminhamentos, avaliações, tudo é novo.</p>	<p><i>educação e que nela as práticas precisam ser todas inovadoras.</i></p>	
<p><b>Fala 33</b></p> <p><b>(G3, PF39)</b> <u>A maior inovação é o uso de vídeoaulas montadas por mim, especialmente para minha disciplina. Elas tem representado um complemento significativo para a aprendizagem dos estudantes.</u></p>	<p>33.1 A maior inovação é o uso de vídeoaulas montadas por mim, especialmente para minha disciplina.</p>	<p><i>33.1 O gestor apresenta que as inovações estão relacionadas ao uso das TICs no processo de ensino-aprendizagem.</i></p>	<p>33.1 Ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender.</p>
<p><b>Fala 34</b></p> <p><b>(T40)</b> Algumas atividades desenvolvidas por alguns professores são bem inovadoras, principalmente na disciplina de geometria, onde existem várias experiências para se trabalhar no concreto as teorias que <u>precisam ser aprendidas.</u></p>	<p>34.1 [...] trabalhar no concreto as teorias que precisam ser aprendidas.</p>	<p><i>34.1 O tutor acredita que alguns professores utilizam-se de práticas bem inovadoras relacionadas ao fato de que os estudantes aplicam, com materiais concretos, as teorias aprendidas no dia a dia de sua formação.</i></p>	<p>34.1 Protagonismo; Ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender.</p>
<p><b>Fala 35</b></p> <p><b>(T44)</b> <u>Infelizmente, busco não alterar a proposta do professor. Sigo o que é estabelecido, mesmo que às vezes não veja como sendo o melhor caminho. Sinto que há uma grande dificuldade de interação entre a tutoria, a docência e a coordenação.</u></p>	<p>35.1 [...] busco não alterar a proposta do professor. Sigo o que é estabelecido, mesmo que às vezes não veja como sendo o melhor caminho. Sinto que há uma grande dificuldade de interação entre a tutoria, a docência e a coordenação.</p>	<p><i>35.1 O tutor acredita que podem haver caminhos melhores que os estabelecidos pelos professores formadores, mas procura não alterar o que já foi definido. Acredita que se houvesse uma aproximação maior, que gerasse um planejamento unificado entre todos os sujeitos da EAD poderia haver maiores</i></p>	<p>35.1 Não há inovações.</p>

		<i>inovações.</i>	
<b>Fala 36</b>			
(G4) Na modalidade EAD, percebo uma preocupação maior com o aprender a aprender. O aluno é o protagonista do processo e o professor realmente é o mediador. <u>O ambiente virtual de aprendizagem, a seleção de materiais, textos, vídeos que favoreçam a compreensão do conteúdo são muito interessantes.</u>	36.1 O ambiente virtual de aprendizagem, a seleção de materiais, textos, vídeos que favoreçam a compreensão do conteúdo são muito interessantes.	36.1 <i>O gestor destaca o uso das TICs como inovação mas também acredita que é necessário uma postura inovadora do estudante no sentido de aprender a aprender e do professor de mediar o processo e não ser o dono do saber.</i>	36.1 Protagonismo; Mediação entre as subjetividades; Ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender.
<b>Fala 37</b>			
(G6) Os professores, de maneira geral, trazem experiências vividas no presencial que são inovadoras, tais como, <u>construção de artigos científicos, participação em congressos, visitas técnicas, além de toda uma ferramenta de mídia que a EAD proporciona aos alunos.</u>	37.1 [...] construção de artigos científicos, participação de congressos, visitas técnicas, além de toda uma ferramenta de mídia [...].	37.1 <i>Este gestor aponta que as inovações na EAD são reflexos das inovações da educação presencial.</i>	37.1 Ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender.

**Quadro 13:** Episódio Ideográfico 07 - Outros Elementos Apresentados nas Conversas

<b>EPISÓDIO IDEOGRÁFICO 07</b>			
<b>Episódio Ideográfico: Outros elementos apresentados nas conversas</b>			
<b>Falas Significativas</b>	<b>Unidades de Significado</b>	<b>Comentários no Contexto das Falas</b>	<b>Ideias Nucleares</b>
<p><b>Fala 01</b></p> <p><b>(G6)</b> Acho que <u>poderíamos avançar mais se houvesse ações que promovessem discussões mais aprofundadas sobre EAD.</u></p>	<p>1.1 [...] poderíamos avançar mais se houvesse ações que promovessem discussões mais aprofundadas sobre EAD.</p>	<p>1.1 <i>O gestor pensa que é necessário avançar nas discussões sobre EAD em seu IF. Somente aprofundando discussões sobre a modalidade, incluindo metodologias, práticas, avaliação do processo ensino-aprendizagem entre outros e envolvendo o maior número possível de pessoas nestas discussões a modalidade de EAD conseguirá construir uma identidade própria, que a diferencie da educação presencial.</i></p>	<p>1.1 Conhecer a EAD.</p>
<p><b>Fala 02</b></p> <p><b>(PF8, PP8)</b> O ensino a distância abre novas perspectivas na prática pedagógica. <u>O professor sai de seu pequeno mundo, dessa realidade local onde está inserido, e vai conhecer as muitas realidades nos diversos recantos de um Estado, ainda mais como no Mato Grosso, onde as distâncias são enormes, onde a gente viaja até mais de mil km para chegar em determinados polos para o fórum</u></p>	<p>2.1 O professor sai de seu pequeno mundo, dessa realidade local onde está inserido, e vai conhecer as muitas realidades nos diversos recantos de um Estado [...] é muito bom para a gente quebrar paradigmas, sair dessa zona de conforto e entender uma nova realidade de um mundo distante daquilo que estava acostumado.</p>	<p>2.1 <i>O professor entende que a modalidade de EAD é uma possibilidade de quebrar paradigmas na educação. Ele acredita que ao entrar em contato com a EAD os professores saem da zona de conforto, pois necessitam conhecer a realidade dos estudantes.</i></p>	<p>2.1 A EAD quebra paradigmas.</p>

<p>presencial. Isso <u>é muito bom para a gente quebrar paradigmas, sair dessa zona de conforto e entender uma nova realidade de um mundo distante daquilo que estava acostumado.</u></p>			
<p><b>Fala 03</b></p> <p><u>(PP7) Que o profissional da educação envolvido com a educação a distância deverá aprender a compartilhar com outros profissionais a elaboração do conteúdo, a sala, da aula enfim. Aprender a trabalhar cooperando.</u></p>	<p>3.1 [...] o profissional da educação envolvido com a educação a distância deverá aprender a compartilhar com outros profissionais a elaboração do conteúdo, a sala, da aula enfim. Aprender a trabalhar cooperando.</p>	<p><i>3.1 O entendimento do professor é de que na EAD é preciso que haja maior cooperação e colaboração entre os professores para que os conhecimentos possam ser compartilhados.</i></p>	<p>3.1 Cooperação e/ou colaboração.</p>
<p><b>Fala 04</b></p> <p><u>(G7) A importância de se constituírem estudos nessa área e de que eles sejam compartilhados, pois, de um modo geral, estamos todos aprendendo a fazer EAD. Também é importante fazer frente aos preconceitos que a modalidade ainda sofre. E isso se consegue com qualidade e autocrítica.</u></p>	<p>7.1 [...] estudos nessa área e de que eles sejam compartilhados, [...] é importante fazer frente aos preconceitos que a modalidade ainda sofre. E isso se consegue com qualidade e autocrítica.</p>	<p><i>7.1 Mais um gestor que afirma a necessidade de aprofundar as discussões sobre EAD. Somente com a autocrítica e a promoção de mudanças é possível fazer frente aos preconceitos existentes com a EAD.</i></p>	<p>7.1 Conhecer a EAD.</p>
<p><b>Fala 05</b></p> <p><u>(G8) E importante um amplo apoio governamental no sentido de implementar ações de capacitação no âmbito da EAD no país, mas sobretudo é necessário solucionar a questão da institucionalização e também da figura do tutor, que continua sendo um modelo de precarização do trabalho docente.</u></p>	<p>8.1 [...] sobretudo é necessário solucionar a questão da institucionalização e também da figura do tutor, que continua sendo um modelo de precarização do trabalho docente.</p>	<p><i>8.1 O gestor entende que existe uma precarização do trabalho do tutor, já que esse profissional, que está na ponta do processo de ensino-aprendizagem ainda é tido com um profissional de segunda categoria. Acredita que a esfera federal precisa implementar ações de formação de professores para atuar na EAD.</i></p>	<p>8.1 Apoio dos poderes públicos envolvidos; Conhecer a EAD.</p>

<p><b>Fala 06</b></p> <p>(G9) Discutindo a questão da presença em EAD, partindo da tese de que com os recursos tecnológicos de interação e interatividade <u>há, por vezes, mais presença estudando remotamente que fisicamente presente em uma sala de aula.</u></p>	<p>9.1 [...] há, por vezes, mais presença estudando remotamente que fisicamente presente em uma sala de aula.</p>	<p>9.1 <i>O gestor, de forma velada, traz à luz o preconceito que existe com relação à ideia de que os estudantes da EAD têm menor frequência de estudos que os estudantes da educação presencial. Para ele, é necessário que se compreenda que, graças ao uso das TICs, pode haver, inclusive, maior presença de estudo por parte dos estudantes da EAD.</i></p>	<p>9.1 Conhecer a EAD.</p>
<p><b>Fala 07</b></p> <p>(T21) <u>Quando falamos em valorizar o professor as pessoas acham que somos mercenários. Isso é horrível. Meu desejo é chegar numa GRE ou Secretaria de Educação e ser abordado com dignidade, respeito, humanização, valorização. Sair de lá sabendo que meu esforço é reconhecido, que eu faço a diferença na sociedade porque formamos seres humanos para viver numa sociedade mais justa, em busca de uma cultura de paz. Incrível é quando há uma formação da rede para o professor e informam que depois terá ajuda de custos e que ainda para receber temos que ir na GRE, e depois de tantas idas e vindas ser informado que não foi penhorado, ou qualquer coisa lá, e não receber. Não somos palhaços, muito</u></p>	<p>10.1 Quando falamos em valorizar o professor as pessoas acham que somos mercenários. Isso é horrível. Meu desejo é chegar numa GRE ou Secretaria de Educação e ser abordado com dignidade, respeito, humanização, valorização. [...] Não somos palhaços, muito menos bonecos para nos enganarem descaradamente, até porque, como já disse, nunca deixei de correr atrás de ampliar meus conhecimentos por não ter a tal ajuda de custo. [...]</p>	<p>10.1 <i>O tutor critica duramente o tratamento que recebe por parte do poder público estadual. Reclama dos tempos necessários para que recebam os pagamentos pelos trabalhos desenvolvidos e também da falta de valorização de seu trabalho.</i></p>	<p>10.1 Apoio dos poderes públicos envolvidos; Conhecer a EAD.</p>



<p><u>menos bonecos para nos enganarem descaradamente, até porque, como já disse, nunca deixei de correr atrás de ampliar meus conhecimentos por não ter a tal ajuda de custo. Mas precisamos ser honestos e se era para ter a ajuda de custo e não se pagou o professor, está claro que há um problema maior que, com certeza, está refletindo nas salas de aula.</u></p>			
<p><b>Fala 08</b></p> <p><u>(PF35, PP35) Educação a distância é o caminho para levar o conhecimento científico às populações menos favorecidas.</u></p>	<p>11.1 Educação a distância é o caminho para levar o conhecimento científico às populações menos favorecidas.</p>	<p><i>11.1 Há o entendimento de que a EAD é o caminho para ofertar formação para as populações menos favorecidas, seja por questões geográficas, financeiras, de gênero, etc.</i></p>	<p>11.1 EAD como possibilidade de formação para as classes menos favorecidas.</p>
<p><b>Fala 09</b></p> <p><u>(PF36) O curso a distância tem tido um grande êxito, especialmente notável que tange aos alunos que estão realizando o curso. Como participei de turmas no interior de Alagoas, tive o privilégio de ministrar aulas para agricultores, empregados, profissionais liberais, e muitas outras pessoas que pouco tinham como perspectiva um curso superior, mas, este objetivo foi conseguido através desse projeto. Este fato fez com que eu tivesse novos discursos ainda mais enaltecendo</u></p>	<p>12.1 [...] Este fato fez com que eu tivesse novos discursos ainda mais enaltecendo a função social do curso a distância, tendo em vista levar a educação para uma maior inclusão social.</p>	<p><i>12.1 Mais um olhar de um professor que tange a questão do papel social da EAD como fomentador de formação para as classes menos favorecidas.</i></p>	<p>12.1 EAD como possibilidade de formação para as classes menos favorecidas.</p>

<p><u>função social do curso a distância, tendo em vista levar a educação para uma maior inclusão social.</u></p>			
<p><b>Fala 10</b></p> <p>(PF51) Só reforçar que hoje <u>um grande fator complicador é a falta de estrutura das cidades onde os polos funcionam.</u> Também enfatizar que estes alunos são verdadeiros batalhadores, pois não é fácil para eles.</p>	<p>13.1 [...] um grande fator complicador é a falta de estrutura das cidades onde os polos funcionam. [...]</p>	<p><i>13.1 Para este professor, o maior problema da EAD é que os poderes públicos envolvidos não cumprem com a sua responsabilidade especialmente no sentido de promover as condições físicas para a oferta dos cursos.</i></p>	<p>13.1 Apoio dos poderes públicos envolvidos.</p>
<p><b>Fala 11</b></p> <p>(T25) É necessário urgentemente <u>aprofundar mais as técnicas de avaliação em EAD.</u></p>	<p>14.1 [...] aprofundar mais as técnicas de avaliação em EAD.</p>	<p><i>14.1 O tutor acredita que para atuar na EAD é necessário maior formação metodológica no que tange a questões relacionadas à avaliação da aprendizagem escolar.</i></p>	<p>14.1 Conhecer a EAD.</p>
<p><b>Fala 12</b></p> <p>(PF27) Seria interessante <u>pensar em uma formação docente específica para os formadores e tutores.</u></p>	<p>15.1 [...] pensar em uma formação docente específica para os formadores e tutores.</p>	<p><i>15.1 Novamente aparece na fala de um professor a necessidade de que haja maior discussão sobre a modalidade de EAD e também formação específica para professores e tutores.</i></p>	<p>15.1 Conhecer a EAD.</p>
<p><b>Fala 13</b></p> <p>(T30) Penso que a EAD <u>precisaria ter mais aulas em vídeo, textos e não deixar que o aluno estude sozinho.</u> Ter mais acompanhamento por parte dos tutores.</p>	<p>16.1 [...] precisaria ter mais aulas em vídeo, textos e não deixar que o aluno estude sozinho. [...]</p>	<p><i>16.1 O tutor acredita que o material didático disponibilizado para o estudante é insuficiente e que existe necessidade de maior acompanhamento por parte dos</i></p>	<p>16.1 Problemas metodológicos.</p>

		<i>tutores para que a aprendizagem seja facilitada.</i>	
<b>Fala 14</b>			
(T42) <u>As primeiras disciplinas na EAD são fundamentais. É necessário que o tutor tenha compromisso com a sala de aula. Conheça a estrutura da EAD e mantenha contato diariamente com os alunos.</u>	17.1 [...] É necessário que o tutor tenha compromisso com a sala de aula. Conheça a estrutura da EAD e mantenha contato diariamente com os alunos.	<i>17.1 O tutor reafirma a sua importância no processo educacional. Entende que a ação docente comprometida faz da EAD uma modalidade de educação mais respeitada.</i>	17.1 Problemas metodológicos.
<b>Fala 15</b>			
(PF4, PP4) <u>A quase ausência de formação tecnológica para os professores habilitados. Mesmo a UFMT, instituição que tem tradição em EAD em nosso país, continua a formar professores no velho paradigma, sem um currículo que contemple a formação tecnológica necessária para atuação no século XXI. Desta forma, continuamos a formar professores que não são capazes de atuar através das TICs e justificamos dizendo que as redes de ensino ainda não apresentam uma realidade que torne a atuação através das TICs favorável/indispensável. Com isso, mais uma geração de professores está sendo formada e a dificuldade de atuação através das TICs permanece. Quanto tempo ainda levaremos para superar o quadro, o giz</u>	18.1 A quase ausência de formação tecnológica para os professores habilitados [...] continua a formar professores no velho paradigma, sem um currículo que contemple a formação tecnológica necessária para atuação no século XXI [...] continuamos a formar professores que não são capazes de atuar através das TICs e justificamos dizendo que as redes de ensino ainda não apresentam uma realidade que torne a atuação através das TICs favorável/indispensável. Com isso, mais uma geração de professores está sendo formada e a dificuldade de atuação através das TICs permanece. [...]	<i>18.1 O professor critica a falta de formação para atuar na EAD. Destaca que mesmo instituições que há anos possuem cursos de formação de professores permanecem com currículos que não respeitam as mudanças do mundo e repetem padrões de ensino que não condizem mais com o século em que vivemos.</i>	18.1 Formação didático-pedagógica para o exercício da docência.

e a fotocópia???			
<p><b>Fala 16</b> (PF, T5) Percebi muita desorganização no instituto do qual trabalhei, houve muita rotatividade do pessoal o que dificultou bastante, talvez seja preciso repensar sobre a rotatividade de pessoal, principalmente dos coordenadores. Outro fator desfavorável são as interrupções das bolsas, pois não há uma continuidade do trabalho quando se encerram as bolsas. Por exemplo: a minha disciplina na matriz estava no 1º semestre, então, quando terminava eu ficava um tempo distante de tudo até que fosse matriculado outra turma do 1º semestre. E nesse tempo as coisas mudavam e eu ficava desinformado. Nesse caso, o ensino a distância passa a ser apenas um bico para o professor, já que não é possível viver de apenas três ou cinco bolsas no ano.</p>	<p>19.1 Percebi muita desorganização no instituto do qual trabalhei, houve muita rotatividade do pessoal o que dificultou bastante, talvez é preciso repensar sobre a rotatividade de pessoal, principalmente dos coordenadores. Outro fator desfavorável são as interrupções das bolsas, pois não há uma continuidade do trabalho quando se encerram as bolsas. Por exemplo: a minha disciplina na matriz estava no 1º semestre, então, quando terminava eu ficava um tempo distante de tudo até que fosse matriculado outra turma do 1º semestre. E nesse tempo as coisas mudavam e eu ficava desinformado. Nesse caso, o ensino a distância passa a ser apenas um bico para o professor, já que não é possível viver de apenas três ou cinco bolsas no ano.</p>	<p>19.1 A crítica deste professor se faz pela descontinuidade do processo de ensino-aprendizagem como um todo. As bolsas somente são pagas quando o professor está em efetivo trabalho e nos períodos que não há turmas de seus componentes curriculares acontecem mudanças. Essa crítica aponta um problema de metodologia da EAD já que são necessárias reuniões para discutir o curso em cada início de semestre letivo e durante toda a sua duração.</p>	<p>19.1 Problemas metodológicos; Apoio dos poderes públicos envolvidos.</p>
<p><b>Fala 17</b> (PF6, PP6, T6) Sim, os alunos destes cursos estão totalmente despreparados para a realidade de um curso superior e, da maneira como estão sendo formados, servirão somente para nutrir o fraco ensino médio que é praticado no país, sendo cada vez mais necessária a interferência do Estado</p>	<p>20.1 [...] os alunos destes cursos estão totalmente despreparados para a realidade de um curso superior [...]. 20.2 [...] uma medida que seja extremamente importante seria a</p>	<p>20.1, 20.2 O professor entende que a EAD não é capaz de formar profissionais com a qualidade necessária para atuar no mercado de trabalho. Pesa sua crítica na reprodução de profissionais incapacitados e que somente servirão para cômputo de números para que o</p>	<p>20.1 Educação insuficiente para formação de bons profissionais.</p>

<p>para suprir a necessidades dos alunos. Penso que <u>uma medida que seja extremamente importante seria a necessidade de um controle de presença, mesmo que virtual, desses alunos, a fim de aferir o tempo que estão se dedicando ao curso.</u> Caso contrário, a realidade de termos que aprovar alunos a fim de servirem de número para não se fecharem cursos e assim minar os recursos continuará sendo uma realidade.</p>	<p>necessidade de um controle de presença, mesmo que virtual, desses alunos, a fim de aferir o tempo que estão se dedicando ao curso. [...]</p>	<p><i>governo federal mostre aos mecanismos internacionais de controle da educação.</i></p>	
<p><b>Fala 18</b></p> <p><b>(PF9)</b> Aproveitando a oportunidade, acho que <u>falta uma interação maior dos coordenadores, professores formadores e tutores na reunião pedagógica e nos cursos preparatórios.</u> A reunião deveria apontar as dificuldades dos professores e tutores, bem como dos professores formadores e da coordenação sobre a forma como está sendo trabalhada a plataforma de forma que se torne mais atrativa aos alunos. E <u>sobre os cursos, deveria ter um direcionamento. Mas com um incremento, fazer com que a equipe de professores que lecionam a mesma disciplina desenvolvam suas aulas e possam trocar informações para que haja o envolvimento da equipe e possam analisar pontos de vista que complementem a aprendizagem</u></p>	<p>21.1 [...] falta uma interação maior dos coordenadores, professores formadores e tutores na reunião pedagógica e nos cursos preparatórios. [...]</p> <p>21.2 [...] sobre os cursos, deveria ter um direcionamento. Mas com um incremento, fazer com que a equipe de professores que lecionam a mesma disciplina desenvolvam suas aulas e possam trocar informações para que haja o envolvimento da equipe e possam analisar pontos de vista que complementem a aprendizagem significativa dos alunos.</p>	<p><i>21.1, 21.2 O professor entende que existe a necessidade de maior interação entre os pares educacionais envolvidos com todo o processo educacional na EAD.</i></p>	<p>21.1 Problemas metodológicos.</p>

<u>significativa dos alunos.</u>			
<p><b>Fala 19</b></p> <p><u>(T46) Minha visão em relação à Educação a Distância mudou muito a partir do momento em que assumi a tutoria. Vejo que se o aluno levar a sério ele terá uma formação de qualidade independente da modalidade. O material é excelente e a equipe de docentes também. A diferença está no comprometimento do aluno. Nessa modalidade exige-se muito do aluno.</u></p>	<p>22.1 Vejo que se o aluno levar a sério ele terá uma formação de qualidade independente da modalidade. [...] Nessa modalidade exige-se muito do aluno.</p>	<p>22.1 <i>O tutor entende que se levada a sério, a EAD pode fazer a diferença na vida de muitas pessoas que jamais teriam acesso á educação se não fosse por esta modalidade.</i></p>	<p>22.1 EAD como possibilidade de formação para as classes menos favorecidas.</p>
<p><b>Fala 20</b></p> <p><u>(T17) Deveria antes de se ter a conversa com os tutores sobre a sala de aula e o cronograma para determinado AVA poderia ser possível utilizar outros recursos dentro ou fora deste ambiente, mas como faz parte da sua avaliação como tutor ou como aluno ou formador. Ficamos presos a um único AVA que muitas vezes não satisfaz os atores do processo de ensino e aprendizagem.</u></p>	<p>23.1 Deveria antes de se ter a conversa com os tutores sobre a sala de aula e o cronograma para determinado AVA poderia ser possível utilizar outros recursos dentro ou fora deste ambiente, mas como faz parte da sua avaliação como tutor ou como aluno ou formador. [...]</p>	<p>23.1 <i>Mais um tutor destaca a fragilidade das relações existentes entre os pares educacionais gestores e executores da EAD.</i></p>	<p>23.1 Problemas metodológicos.</p>
<p><b>Fala 21</b></p> <p><u>(T18) Acredito que a EAD requer muito mais do professor. Exige um nível de planejamento que a educação presencial está longe de atingir.</u></p>	<p>24.1 [...] requer muito mais do professor. Exige um nível de planejamento que a educação presencial está longe de atingir.</p>	<p>24.1 <i>O tutor entende que a EAD requer um nível de envolvimento por parte dos professores muito maior que na educação presencial.</i></p>	<p>24.1 Problemas metodológicos.</p>

<p><b>Fala 22</b></p> <p>(T20) O ensino a distância sempre existiu na educação, apenas estamos num processo de reconhecimento daquelas horas em que os nossos alunos estão sós, mas produzindo. Acrescente-se apenas, em tempo real, a comunicação escrita das informações. <u>O que seria um milagre há alguns anos isso ocorrer, hoje, uma realidade imortal na educação que só tenderá ao sucesso da humanidade.</u></p>	<p>25.1 O que seria um milagre há alguns anos isso ocorrer, hoje, uma realidade imortal na educação que só tenderá ao sucesso da humanidade.</p>	<p>25.1. <i>O tutor acredita que a modalidade de EAD quando institucionalizada, somente formalizou as horas de estudo que já eram efetivadas com estudos individuais na educação presencial. Ele afirma que a EAD será o divisor de águas entre uma educação que só atendia as classes dominantes e que agora, por essa via, chega às classes menos favorecidas.</i></p>	<p>25.1 EAD como possibilidade de formação para as classes menos favorecidas.</p>
<p><b>Fala 23</b></p> <p>(T34) <u>Ao contrário do que muitos pensam, a EAD é uma das formas mais difíceis de estudar e trabalhar. Exige muito de quem trabalha e de quem estuda. O aluno e o professor são os responsáveis pelo seu conhecimento.</u></p>	<p>26.1 Ao contrario do que muitos pensam, a EAD e uma das formas mais difíceis de estudar e trabalhar. Exige muito de quem trabalha e de quem estuda. [...]</p>	<p>26.1 <i>O tutor afirma que a EAD é complexa tanto para os professores quanto para os estudantes mas é a forma de ofertar educação para as classes menos favorecidas.</i></p>	<p>26.1 EAD como possibilidade de formação para as classes menos favorecidas.</p>
<p><b>Fala 24</b></p> <p>(G3, PF39) <u>Educação a distância não é para todos. É para aqueles que têm perseverança e vontade em aprender. É para aqueles que têm a energia necessária para buscar soluções nos mais variados ambientes de aprendizagem.</u></p>	<p>27.1 Educação a distância não é para todos. [...]</p>	<p>27.1 <i>Ao contrário do que o imaginário coletivo revela, para o gestor, para estudar na modalidade de EAD é preciso ter perseverança e vontade em aprender. Não é para qualquer um, como comumente é ouvido.</i></p>	<p>27.1 EAD como possibilidade de formação para as classes menos favorecidas.</p>

### 3.3.2 As Primeiras Convergências

Considerando os dados apresentados nos quadros 7 a 13 ('unidades de significado'), a direção tomada foi buscar pelas primeiras convergências que orientariam as compreensões das descrições, sobre o fenômeno '**saberes'saberes-dos-professores-das-Ciências-da-Natureza-e-Matemática-das-Licenciaturas-em-EAD-nos-IFs**'.

Inicialmente, busquei em cada quadro as ideias que nucleavam cada unidade de significado, denominando-as de 'ideias nucleares'. Cada 'ideia nuclear' foi identificada por uma letra maiúscula do nosso alfabeto, totalizando 42 'ideias nucleares', a seguir:

*Formação didático-pedagógica para o exercício da docência (A); Conhecimentos da área de formação específica (B); Observação da prática de outros professores e/ou profissionais de áreas específicas (C); Generosidade acadêmica (D); Experiência (E); Vocação (F); Aliar teoria e prática (G); Cooperação e/ou colaboração (H); Saberes atitudinais (I); Utilizar linguagem adequada (J); Domínio das TICs (K); Conhecer a EAD (L); Problemas metodológicos (M); Maior exigência do corpo docente (N); Falta de interesse dos estudantes (O); Distanciamento entre professores e estudantes (P); Fragilidades conceituais e técnicas (Q); Dificuldade com as TICs (R); Desvalorização da modalidade (S); Não há tensionamentos (T); Há convergências (U); Redução do currículo à matriz curricular (V); Currículo percebido para além da matriz curricular (X); Currículo desconhecido (Z); Mesmo currículo do curso presencial (Y); O currículo está obsoleto (W); O PPC é levado em consideração mas não é o único elemento norteador (AA); O PPC direciona as ações do curso (BB); O PPC direciona as ações do curso, porém está mal elaborado (CC); Desconhecimento do PPC (DD); PPC mal elaborado (EE); O PPC não é levado em consideração (FF); Ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender (GG); Mediação entre as subjetividades (HH); Protagonismo (II); Não há inovações (JJ); Poucas inovações relacionadas com a ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender (KK); Gestão participativa (LL); EAD como possibilidade de formação para as classes menos favorecidas (MM); Educação insuficiente para formação de bons profissionais (NN); Apoio dos poderes públicos envolvidos (OO); A EAD quebra paradigma (PP)*



Na sequência, serão apresentadas as 'ideias nucleares' oriundas de cada episódio ideográfico e, em seguida, a matriz ideográfica, construída com o objetivo de favorecer a visualização das articulações das primeiras convergências.

**a) Ideias nucleares do Episódio Ideográfico 01: conversas sobre o que é importante para ser professor e o que fez falta na formação acadêmica**

(EI 01) 1.1 Formação didático-pedagógica para o exercício da docência.

(EI 01) 1.2. Conhecimentos da área de formação específica.

(EI 01) 2.1 Observação da prática de outros professores e/ou profissionais de áreas específicas.

(EI 01) 2.2 Formação didático-pedagógica para o exercício da docência.

(EI 01) 3.1 Generosidade acadêmica.

(EI 01) 4.1 Conhecimentos da área de formação específica.

(EI 01) 5.1 Formação didático-pedagógica para o exercício da docência.

(EI 01) 6.1 Formação didático-pedagógica para o exercício da docência.

(EI 01) 6.2 Formação didático-pedagógica para o exercício da docência.

(EI 01) 7.1 Experiência.

(EI 01) 8.1 Vocação; Conhecimentos da área de formação específica.

(EI 01) 9.1. Formação didático-pedagógica para o exercício da docência.

(EI 01) 10.1 Aliar teoria e prática.

(EI 01) 11.1 Conhecimentos da área de formação específica; Formação didático-pedagógica para o exercício da docência.

(EI 01) 12.1 Aliar teoria e prática.

(EI 01) 13.1 Aliar teoria e prática.

(EI 01) 14.1 Formação didático-pedagógica para o exercício da docência.

(EI 01) 15.1 Conhecimentos da área de formação específica; Formação didático-pedagógica para o exercício da docência.

- (EI 01) 16.1. Vocação.
- (EI 01) 16.2 Formação didático-pedagógica para o exercício da docência.
- (EI 01) 17.1 Formação didático-pedagógica para o exercício da docência.
- (EI 01) 18.1 Formação didático-pedagógica para o exercício da docência.
- (EI 01) 19.1 Experiência.
- (EI 01) 20.1 Experiência.
- (EI 01) 21.1 Conhecimentos da área de formação específica.
- (EI 01) 22.1. Aliar teoria e prática.
- (EI 01) 23.1 Generosidade acadêmica.
- (EI 01) 24.1 Vocação; Observação da prática de outros professores e/ou profissionais de áreas específicas.
- (EI 01) 25.1 Conhecimentos da área de formação específica.
- (EI 01) 26.1 Conhecimentos da área de formação específica; Formação didático-pedagógica para o exercício da docência.
- (EI 01) 27.1 Conhecimentos da área de formação específica.
- (EI 01) 28.1 Conhecimentos da área de formação específica; Formação didático-pedagógica para o exercício da docência.
- (EI 01) 29.1 Aliar teoria e prática; Conhecimentos da área de formação específica.
- (EI 01) 30.1 Conhecimentos da área de formação específica; Formação didático-pedagógica para o exercício da docência.
- (EI 01) 31.1 Cooperação e/ou colaboração.
- (EI 01) 32.1 Conhecimentos da área de formação específica; Formação didático-pedagógica para o exercício da docência; Saberes atitudinais.
- (EI 01) 33.1 Aliar teoria e prática.
- (EI 01) 33.2. Formação didático-pedagógica para o exercício da docência.
- (EI 01) 34.1 Formação didático-pedagógica para o exercício da docência.
- (EI 01) 34.2 Observação da prática de outros professores e/ou profissionais de áreas específicas

(EI 01) 35.1 Vocação.

(EI 01) 35.2 Observação da prática de outros professores e/ou profissionais de áreas específicas

(EI 01) 36.1 Aliar teoria e prática.

(EI 01) 37.1 Vocação.

(EI 01) 38.1 Conhecimentos da área de formação específica; Formação didático-pedagógica para o exercício da docência.

(EI 01) 39.1 Formação didático-pedagógica para o exercício da docência.

(EI 01) 40.1 Utilizar linguagem adequada.

(EI 01) 41.1 Vocação.

(EI 01) 42.1 Generosidade acadêmica; Formação didático-pedagógica para o exercício da docência.

(EI 01) 43.1 Utilizar linguagem adequada.

(EI 01) 43.2 Formação didático-pedagógica para o exercício da docência; Conhecimentos da área de formação específica.

(EI 01) 43.3. Experiência.

(EI 01) 44.1 Formação didático-pedagógica para o exercício da docência.

(EI 01) 45.1 Formação didático-pedagógica para o exercício da docência.

(EI 01) 45.2 Observação da prática de outros professores e/ou profissionais de áreas específicas.

(EI 01) 46.1 Formação didático-pedagógica para o exercício da docência.

(EI 01) 46.2 Experiência.

(EI 01) 46.3 Observação da prática de outros professores e/ou profissionais de áreas específicas.

**Ideias Nucleares EP 01 (A até J):** *Formação didático-pedagógica para o exercício da docência (A); Conhecimentos da área de formação específica (B); Observação da prática de outros professores e/ou profissionais de áreas específicas (C); Generosidade*

*acadêmica (D); Experiência (E); Vocação (F); Aliar teoria e prática (G); Cooperação e/ou colaboração (H); Saberes atitudinais (I); Utilizar linguagem adequada(J).*

**b) Ideias nucleares do Episódio Ideográfico 02: conversa sobre os saberes fundamentais para os professores que atuam nos cursos de formação de professores na modalidade de Educação a Distância**

(EI 02) 1.1 Domínio das TICs.

(EI 02) 2.1 Domínio das TICs.

(EI 02) 3.1 Formação didático-pedagógica para o exercício da docência.

(EI 02) 4.1 Domínio das TICs; Conhecer a EAD; Saberes atitudinais.

(EI 02) 5.1 Domínio das TICs; Saberes atitudinais.

(EI 02) 6.1 Saberes atitudinais.

(EI 02) 7.1. Domínio das TICs.

(EI 02) 8.1 Generosidade acadêmica.

(EI 02) 9.1 Domínio das TICs.

(EI 02) 10.1 Generosidade acadêmica.

(EI 02) 11.1 Domínio das TICs. Generosidade acadêmica; Cooperação e/ou colaboração.

(EI 02) 12.1 Formação didático-pedagógica para o exercício da docência; Conhecimentos da área de formação específica.

(EI 02) 13.1 Formação didático-pedagógica para o exercício da docência; Conhecimentos da área de formação específica.

(EI 02) 14.1 Domínio das TICs.

(EI 02) 15.1 Formação didático-pedagógica para o exercício da docência; Conhecimentos da área de formação específica.

(EI 02) 16.1 Formação didático-pedagógica para o exercício da docência; Conhecimentos da área de formação específica.

(EI 02) 17.1 Conhecimentos da área de formação específica.

(EI 02) 17.2 Experiência.

(EI 02) 18.1 Generosidade acadêmica.

(EI 02) 19.1 Conhecer a EAD.

(EI 02) 20.1 Formação didático-pedagógica para o exercício da docência; Conhecer a EAD; Domínio das TIC's.

(EI 02) 21.1 Domínio das TICs; Conhecimentos da área de formação específica.

(EI 02) 22.1 Domínio das TICs.

(EI 02) 23.1 Conhecimentos da área de formação específica.

(EI 02) 24.1 Conhecer a EAD; Formação didático-pedagógica para o exercício da docência; Conhecimentos da área de formação específica.

(EI 02) 25.1 Generosidade acadêmica.

(EI 02) 26.1 Domínio das TICs.

(EI 02) 27.1 Domínio das TICs.

(EI 02) 28.1 Domínio das TICs; Generosidade acadêmica; Formação didático-pedagógica para o exercício da docência; Conhecimentos da área de formação específica.

(EI 02) 29.1 Utilizar linguagem adequada.

(EI 02) 30.1 Domínio das TICs; Formação didático-pedagógica para o exercício da docência; Conhecimentos da área de formação específica.

(EI 02) 31.1 Formação didático-pedagógica para o exercício da docência; Domínio das TICs; Conhecimentos da área de formação específica.

(EI 02) 32.1 Formação didático-pedagógica para o exercício da docência; Domínio das TICs; Conhecimentos da área de formação específica.

(EI 02) 33.1 Utilizar linguagem adequada;

(EI 02) 34.1 Generosidade acadêmica.

(EI 02) 35.1 Formação didático-pedagógica para o exercício da docência; Conhecimentos da área de formação específica.

(EI 02) 36.1 Generosidade acadêmica.

(EI 02) 37.1 Domínio das TICs; Generosidade acadêmica; Utilizar linguagem adequada.

(EI 02) 38.1 Formação didático-pedagógica para o exercício da docência; Conhecimentos da área de formação específica.

(EI 02) 39.1 Domínio das TICs; Formação didático-pedagógica para o exercício da docência; Utilizar linguagem adequada.

(EI 02) 40.1 Conhecer a EAD.

(EI 02) 41.1 Generosidade acadêmica.

(EI 02) 42.1 Domínio das TICs.

(EI 02) 43.1 Domínio das TICs; Formação didático-pedagógica para o exercício da docência; Conhecimentos da área de formação específica.

(EI 02) 44.1 Saberes atitudinais.

(EI 02) 45.1 Saberes atitudinais.

(EI 02) 45.2 Formação didático-pedagógica para o exercício da docência; Conhecimentos da área de formação específica.

(EI 02) 46.1 Domínio das TICs; Formação didático-pedagógica para o exercício da docência; Conhecimentos da área de formação específica.

(EI 02) 47.1 Domínio das TICs; Saberes atitudinais.

(EI 02) 48.1 Domínio das TICs; Formação didático-pedagógica para o exercício da docência; Conhecimentos da área de formação específica.

(EI 02) 49.1 Conhecer a EAD.

(EI 02) 49.2 Formação didático-pedagógica para o exercício da docência.

(EI 02) 50.1 Domínio das TICs.

**Ideias Nucleares EP 02 (K e L)** *Domínio das TICs (K); Formação didático-pedagógica para o exercício da docência (A); Conhecer a EAD (L); Saberes atitudinais*

*(I); Conhecimentos da área de formação específica (B); Generosidade acadêmica (D); Utilizar linguagem adequada (J).*

**c) Ideias nucleares do Episódio Ideográfico 03: conversa sobre as tensões entre os cursos presenciais e na modalidade de EAD**

(EI 03) 1.1 Dificuldade com as TICs.

(EI 03) 2.1 Fragilidades conceituais e técnicas.

(EI 03) 3.1 Há convergências.

(EI 03) 4.1 Fragilidades conceituais e técnicas.

(EI 03) 5.1 Desvalorização da modalidade.

(EI 03) 6.1 Não há tensionamentos.

(EI 03) 7.1 Problemas metodológicos.

(EI 03) 8.1 Desvalorização da modalidade.

(EI 03) 9.1 Problemas metodológicos.

(EI 03) 10.1 Problemas metodológicos.

(EI 03) 11.1 Maior exigência do corpo docente.

(EI 03) 12.1 Distanciamento entre professores e estudantes.

(EI 03) 13.1 Problemas metodológicos.

(EI 03) 14.1 Fragilidades conceituais e técnicas.

(EI 03) 15.1 Problemas metodológicos.

(EI 03) 16.1 Dificuldade com as TICs.

(EI 03) 17.1 Distanciamento entre professores e estudantes.

(EI 03) 18.1 Problemas metodológicos.

(EI 03) 19.1 Problemas metodológicos.

(EI 03) 20.1 Distanciamento entre professores e estudantes.

(EI 03) 21.1 Maior exigência do corpo docente; Falta de interesse dos estudantes.

(EI 03) 22.1 Problemas metodológicos.

(EI 03) 23.1 Problemas metodológicos.

**Ideias Nucleares EP 03 (M - U)** *Problemas metodológicos (M); Maior exigência do corpo docente (N); Falta de interesse dos estudantes (O); Distanciamento entre professores e estudantes (P); Fragilidades conceituais e técnicas (Q); Dificuldade com as TICs (R); Desvalorização da modalidade (S); Não há tensionamentos (T); Há convergências (U).*

**d) Ideias nucleares do Episódio Ideográfico 04: conversando sobre o currículo dos cursos**

(EI 04) 1.1 Redução do currículo à matriz curricular.

(EI 04) 2.1 Currículo percebido para além da matriz curricular.

(EI 04) 3.1 Currículo percebido para além da matriz curricular.

(EI 04) 4.1 Mesmo currículo do curso presencial.

(EI 04) 5.1 Redução do currículo à matriz curricular.

(EI 04) 6.1 Redução do currículo à matriz curricular.

(EI 04) 7.1 Mesmo currículo do curso presencial.

(EI 04) 8.1 O currículo está obsoleto.

(EI 04) 9.1 Redução do currículo à matriz curricular.

(EI 04) 10.1 Redução do currículo à matriz curricular.

(EI 04) 11.1 Redução do currículo à matriz curricular.

(EI 04) 11.2 Redução do currículo à matriz curricular.

(EI 04) 11.3 Redução do currículo à matriz curricular.

(EI 04) 12.1 Currículo desconhecido.

(EI 04) 13.1 Redução do currículo à matriz curricular.

(EI 04) 14.1 Currículo percebido para além da matriz curricular.



- (EI 04) 15.1 Redução do currículo à matriz curricular.
- (EI 04) 16.1 Currículo percebido para além da matriz curricular.
- (EI 04) 17.1 Redução do currículo à matriz curricular; Mesmo currículo do curso presencial.
- (EI 04) 17.2 Redução do currículo à matriz curricular.
- (EI 04) 18.1 Currículo desconhecido.
- (EI 04) 19.1 Redução do currículo à matriz curricular.
- (EI 04) 20.1 Currículo percebido para além da matriz curricular.
- (EI 04) 21.1 Currículo percebido para além da matriz curricular.
- (EI 04) 22.1 Currículo percebido para além da matriz curricular.
- (EI 04) 22.2 Currículo percebido para além da matriz curricular.
- (EI 04) 23.1 Redução do currículo à matriz curricular.
- (EI 04) 24.1 Redução do currículo à matriz curricular.
- (EI 04) 25.1 Redução do currículo à matriz curricular.
- (EI 04) 26.1 Currículo desconhecido.
- (EI 04) 27.1 Redução do currículo à matriz curricular.
- (EI 04) 28.1 Redução do currículo à matriz curricular.
- (EI 04) 29.1 Redução do currículo à matriz curricular.
- (EI 04) 30.1 Currículo percebido para além da matriz curricular.
- (EI 04) 31.1 Currículo percebido para além da matriz curricular.
- (EI 04) 32.1 Redução do currículo à matriz curricular.
- (EI 04) 33.1 Currículo desconhecido.
- (EI 04) 34.1 Currículo percebido para além da matriz curricular.
- (EI 04) 35.1 Currículo percebido para além da matriz curricular.
- (EI 04) 36.1 Redução do currículo à matriz curricular.
- (EI 04) 37.1 Currículo percebido para além da matriz curricular.

(EI 04) 38.1 Redução do currículo à matriz curricular.

(EI 04) 39.1 Redução do currículo à matriz curricular.

**Ideias Nucleares EP 04 (V - W)** *Redução do currículo à matriz curricular (V); Currículo percebido para além da matriz curricular (X); Currículo desconhecido (Z); Mesmo currículo do curso presencial (Y); O currículo está obsoleto (W).*

**e) Ideias nucleares do Episódio Ideográfico 05: conversando sobre o Projeto Político de Curso**

(EI 05) 1.1 O PPC não é levado em consideração.

(EI 05) 2.1 PPC mal elaborado.

(EI 05) 3.1 O PPC direciona as ações do curso.

(EI 05) 4.1 O PPC direciona as ações do curso.

(EI 05) 5.1 O PPC é levado em consideração mas não é o único elemento norteador.

(EI 05) 6.1 Desconhecimento do PPC

(EI 05) 7.1 O PPC direciona as ações do curso..

(EI 05) 8.1 O PPC direciona as ações do curso.

(EI 05) 9.1 O PPC não é levado em consideração

(EI 05) 10.1 O PPC é levado em consideração mas não é o único elemento norteador.

(EI 05) 11.1 O PPC é levado em consideração mas não é o único elemento norteador.

(EI 05) 12.1 Desconhecimento do PPC.

(EI 05) 12.2 O PPC não é levado em consideração.

(EI 05) 13.1 O PPC direciona as ações do curso.

(EI 05) 14.1 O PPC é levado em consideração mas não é o único elemento norteador.

(EI 05) 15.1 O PPC direciona as ações do curso.

(EI 05) 16.1 O PPC é levado em consideração mas não é o único elemento norteador.

(EI 05) 17.1 O PPC direciona as ações do curso porém está mal elaborado

(EI 05) 18.1 O PPC direciona as ações do curso.

(EI 05) 19.1 O PPC é levado em consideração mas não é o único elemento norteador.

(EI 05) 20.1 O PPC é levado em consideração mas não é o único elemento norteador.

(EI 05) 21.1 O PPC é levado em consideração mas não é o único elemento norteador

(EI 05) 22.1 O PPC direciona as ações do curso.

(EI 05) 23.1 O PPC direciona as ações do curso.

(EI 05) 24.1 O PPC é levado em consideração mas não é o único elemento norteador.

(EI 05) 25.1 O PPC é levado em consideração mas não é o único elemento norteador.

(EI 05) 26.1 O PPC direciona as ações do curso.

(EI 05) 27.1 O PPC é levado em consideração mas não é o único elemento norteador.

**Ideias Nucleares EP 05 ( AA - FF )** *O PPC é levado em consideração mas não é o único elemento norteador (AA); O PPC direciona as ações do curso (BB); O PPC direciona as ações do curso porém está mal elaborado (CC); Desconhecimento do PPC (DD); PPC mal elaborado (EE); O PPC não é levado em consideração (FF).*

**f) Ideias nucleares do Episódio Ideográfico 06: conversa sobre práticas inovadoras na EAD**

(EI 06) 1.1 Ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender; Protagonismo.

(EI 06) 2.1 Ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender.

(EI 06) 3.1 Ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender.

(EI 06) 4.1 Protagonismo.

(EI 06) 5.1 Ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender.

(EI 06) 6.1 Protagonismo.

(EI 06) 7.1 Não há inovação.

(EI 06) 8.1 Não há inovação.

(EI 06) 9.1 Protagonismo.

- (EI 06) 10.1 Ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender.
- (EI 06) 11.1 Ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender.
- (EI 06) 12.1 Ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender; Protagonismo.
- (EI 06) 13.1 Ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender.
- (EI 06) 14.1 Ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender.
- (EI 06) 15.1 Gestão participativa; Protagonismo; Ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender; Mediação entre as subjetividades.
- (EI 06) 16.1 Não há inovações.
- (EI 06) 17.1 Ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender.
- (EI 06) 18.1 Ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender.
- (EI 06) 19.1 Protagonismo.
- (EI 06) 20.1 Ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender.
- (EI 06) 21.1 Ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender.
- (EI 06) 21.1 Poucas inovações relacionadas com a ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender.
- (EI 06) 23.1 Ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender.
- (EI 06) 24.1 Ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender.
- (EI 06) 25.1 Ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender.
- (EI 06) 26.1 Ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender.
- (EI 06) 27.1 Não há inovações.
- (EI 06) 28.1 Ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender.
- (EI 06) 29.1 Ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender.
- (EI 06) 30.1 Ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender.
- (EI 06) 31.1 Não há inovações.
- (EI 06) 32.1 Ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender.
- (EI 06) 33.1 Ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender.
- (EI 06) 34.1 Protagonismo; Ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender.

(EI 06) 35.1 Não há inovações.

(EI 06) 36.1 Protagonismo; Mediação entre as subjetividades; Ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender.

(EI 06) 37.1 Ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender.

**Ideias Nucleares EP 06 ( GG - LL)** *Ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender (GG); Mediação entre as subjetividades (HH); Protagonismo (II); Não há inovações (JJ); Poucas inovações relacionadas com a ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender (KK); Gestão participativa (LL).*

**g) Ideias nucleares do Episódio Ideográfico 07: outros elementos apresentados nas conversas**

(EI 07)1.1 Conhecer a EAD.

(EI 07)2.1 A EAD quebra paradigmas

(EI 07)3.1 Cooperação e/ou colaboração.

(EI 07)4.1 Conhecer a EAD.

(EI 07)5.1 Apoio dos poderes públicos envolvidos; Conhecer a EAD.

(EI 07)6.1 Conhecer a EAD.

(EI 07)7.1 Apoio dos poderes públicos envolvidos; Conhecer a EAD.

(EI 07)8.1 EAD como possibilidade de formação para as classes menos favorecidas.

(EI 07)9.1 EAD como possibilidade de formação para as classes menos favorecidas.

(EI 07)10.1 Apoio dos poderes públicos envolvidos.

(EI 07)11.1 Conhecer a EAD..

(EI 07)12.1 Conhecer a EAD.

(EI 07)13.1 Problemas metodológicos

(EI 07)14.1 Problemas metodológicos

(EI 07)15.1 Formação didático-pedagógica para o exercício da docência.

(EI 07)16.1 Problemas metodológicos; Apoio dos poderes públicos envolvidos;

(EI 07)17.1 Educação insuficiente para formação de bons profissionais.

(EI 07)18.1 Problemas metodológicos

(EI 07)19.1 EAD como possibilidade de formação para as classes menos favorecidas.

(EI 07)20.1 Problemas metodológicos

(EI 07)21.1 Problemas metodológicos

(EI 07)22.1 EAD como possibilidade de formação para as classes menos favorecidas.

(EI 07)23.1 EAD como possibilidade de formação para as classes menos favorecidas.

(EI 07)24.1 EAD como possibilidade de formação para as classes menos favorecidas.

**Ideias Nucleares EP 07 (08: MM - PP)** *EAD como possibilidade de formação para as classes menos favorecidas (MM); Problemas metodológicos (M); Educação insuficiente para formação de bons profissionais (NN); Apoio dos poderes públicos envolvidos (OO); Conhecer a EAD (L); A EAD quebra paradigma (PP); Cooperação e/ou colaboração (H); Formação didático-pedagógica para o exercício da docência (A).*

### 3.3.3 A Matriz Ideográfica

A matriz ideográfica que será apresentada na sequência busca representar, de forma visual, as convergências identificadas nas falas dos sujeitos sobre o fenômeno **'saberes-dos-professores-das-Ciências-da-Natureza-e-Matemática-das-Licenciaturas-em-EAD-nos-IFs'**.

**Quadro 14:** Matriz Ideográfica do Fenômeno 'Saberes-Dos-Professores-das-Ciências-da-Natureza-e-Matemática-das-Licenciaturas-em-EAD-nos-IFs'

<b>Matriz Ideográfica do Fenômeno 'saberes-dos-professores-das-Ciências-da-Natureza-e-Matemática-das-Licenciaturas-em-EAD-nos-IFs'</b>							
<i>Ideias Nucleares</i>	Episódios Ideográficos						
	Unidades de Significado (Onde se manifestam as ideias nucleares)						
	EP 01	EP 02	EP 03	EP 04	EP 05	EP 06	EP 07
<i>Formação didático-pedagógica para o exercício da docência (A)</i>	1.1; 2.2; 5.1; 6.1; 6.2; 9.1; 11.1; 14.1; 15.1; 16.2; 17.1; 18.1; 26.1; 28.1; 30.1; 31.1; 32.1; 35.1; 33.2; 34.1; 38.1; 39.1; 42.1; 43.2; 44.1; 45.1; 46.1	3.1; 12.1-13.1; 15.1; 16.1; 20.1; 24.1; 28.1; 30.1; 31.1; 32.1; 35.1; 38.1; 39.1; 43.1; 45.1; 46.1; 48.1; 49.1					15.1
<i>Conhecimentos da área de formação específica (B)</i>	1.2; 4.1; 8.1; 11.1; 15.1; 21.1; 25.1; 26.1; 27.1; 28.1; 29.1; 30.1; 32.1; 38.1; 43.2	12.1; 13.1; 15.1; 16.1; 17.1; 21.1; 23.1; 24.1; 28.1; 30.1; 31.1; 32.1; 35.1; 38.1; 43.1; 45.2; 46.1; 48.1					
<i>Observação da prática de outros professores e/ou profissionais de áreas específicas (C)</i>	2.1; 24.1; 34.2; 35.2; 45.2; 46.3						
<i>Generosidade acadêmica(D)</i>	3.1; 23.1; 42.1	8.1; 10.1; 11.1; 18.1; 25.1; 28.1; 34.1; 36.1; 37.1; 41.1					

<i>Experiência (E)</i>	7.1; 19.1; 20.1; 43.3; 46.2	17.2					
<i>Vocação (F)</i>	8.1; 16.1; 24.1; 35.1; 37.1; 41.1						
<i>Aliar teoria e prática (G)</i>	10.1; 12.1; 13.1; 22.1; 29.1; 33.1; 36.1						
<i>Cooperação e/ou colaboração (H)</i>	31.1	11.1					3.1
<i>Saberes atitudinais (I)</i>	32.1	4.1; 5.1; 6.1; 44.1; 42.1; 43.1; 44.1; 45.1; 47.1					
<i>Utilizar linguagem adequada (J)</i>	40.1; 43.1	29.1; 33.1; 37.1; 39.1.					
<i>Domínio das TICs (K)</i>		1.1; 2.1; 4.1; 5.1; 7.1; 9.1; 11.1; 14.1; 20.1; 21.1; 22.1; 26.1; 27.1; 28.1; 30.1; 31.1; 32.1; 37.1; 39.1; 42.1; 43.1; 46.1; 47.1; 48.1; 50.1					
<i>Conhecer a EAD (L)</i>		4.1; 19.1; 20.1; 24.1; 40.1; 49.1					1.1; 4.1; 5.1; 6.1; 7.1; 11.1; 12.1
<i>Problemas metodológicos (M)</i>			7.1; 9.1; 10.1; 13.1; 15.1; 18.1; 19.1; 22.1-23.1				13.1; 14.1; 16.1; 18.1; 20.1; 21.1
<i>Maior exigência do corpo</i>			11.1; 21.1				



<i>docente (N)</i>							
<i>Falta de interesse dos estudantes (O)</i>			21.1				
<i>Distanciamento entre professores e estudantes (P)</i>			12.1; 17.1; 20.1				
<i>Fragilidades conceituais e técnicas (Q)</i>			2.1; 4.1; 14.1				
<i>Dificuldade com as TICs (R)</i>			1.1; 16.1				
<i>Desvalorização da modalidade (S)</i>			5.1; 8.1				
<i>Não há tensionamentos (T)</i>			6.1				
<i>Há convergências (U)</i>			3.1				
<i>Redução do currículo à matriz curricular (V)</i>				1.1; 5.1; 6.1; 9.1; 10.1; 11.1; 11.2; 11.3; 13.1; 15.1; 17.1; 17.2; 19.2; 23.1; 24.1; 25.1; 27.1; 28.1; 29.1; 32.1; 36.1; 38.1; 39.1			
<i>Currículo percebido para além da matriz curricular (X)</i>				2.1; 3.1; 14.1; 16.1; 20.1; 21.1; 22.1; 22.2; 30.1- 31.1; 34.1; 35.1; 37.1			
<i>Currículo desconhecido (Z)</i>				12.1; 18.1; 26.1; 33.1			

<i>Mesmo currículo do curso presencial (Y)</i>				4.1; 7.1; 17.1			
<i>O currículo está obsoleto (W)</i>				8.1			
<i>O PPC é levado em consideração mas não é o único elemento norteador (AA)</i>					5.1; 10.1; 11.1; 14.1; 16.1; 19.1; 20.1; 21.1; 24.1; 25.1; 27.1		
<i>O PPC direciona as ações do curso (BB)</i>					3.1; 4.1; 7.1; 8.1; 13.1; 15.1; 18.1; 22.1; 23.1; 26.1.		
<i>O PPC direciona as ações do curso porém está mal elaborado (CC)</i>					17.1		
<i>Desconhecimento do PPC (DD)</i>					6.1; 12.1		
<i>PPC mal elaborado (EE)</i>					2.1		
<i>O PPC não é levado em consideração (FF)</i>					1.1; 9.1; 12.2		
<i>Ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender (GG)</i>						1.1; 2.1; 3.1; 5.1; 10.1 11.1; 12.1; 13.1; 14.1; 15.1; 17.1; 18.1; 20.1; 21.1; 23.1; 24.1; 25.1; 26.1; 28.1; 29.1; 30.1; 32.1; 33.1; 34.1; 37.1	
<i>Mediação entre as subjetividades (HH)</i>						15.1; 36.1	

<i>Protagonismo (II)</i>						1.1; 4.1; 6.1; 9.1; 12.1; 15.1; 19.1; 34.1; 36.1	
<i>Não há inovações (JJ)</i>						7.1; 8.1; 16.1; 27.1; 31.1	
<i>Poucas inovações relacionadas com a ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender (KK)</i>						21.1	
<i>Gestão participativa (LL)</i>						15.1	
<i>EAD como possibilidade de formação para as classes menos favorecidas (MM)</i>							8.1; 9.1; 19.1; 22.1; 23.1; 24.1
<i>Educação insuficiente para formação de bons profissionais (NN)</i>							17.1
<i>Apoio dos poderes públicos envolvidos (OO)</i>							5.1; 7.1; 10.1; 16.1
<i>A EAD quebra paradigma (PP)</i>							2.1

### 3.3.4 Análise Nomotética

Na análise nomotética, as falas dos sujeitos foram encaminhadas em direção das generalidades, ou seja, de características básicas compreendidas nas formas de manifestação do fenômeno, passíveis de interpretação.

Continuando o movimento de redução, na análise nomotética, as 42 'ideias nucleares', expostas na matriz ideográfica, foram novamente articuladas, a fim de encontrar novas convergências. Desse trabalho analítico em determinado momento, as 42 'ideias nucleares', olhadas a partir das unidades significado que as constituíram confluíram, cada uma a seu modo, para duas categorias: **Saberes Didático-Pedagógicos**<sup>51</sup> e **Saberes Curriculares**<sup>52</sup>. Em um segundo movimento analítico, e as duas categorias se transformam em uma grande categoria aberta: **Saberes da Profissionalização Docente**.

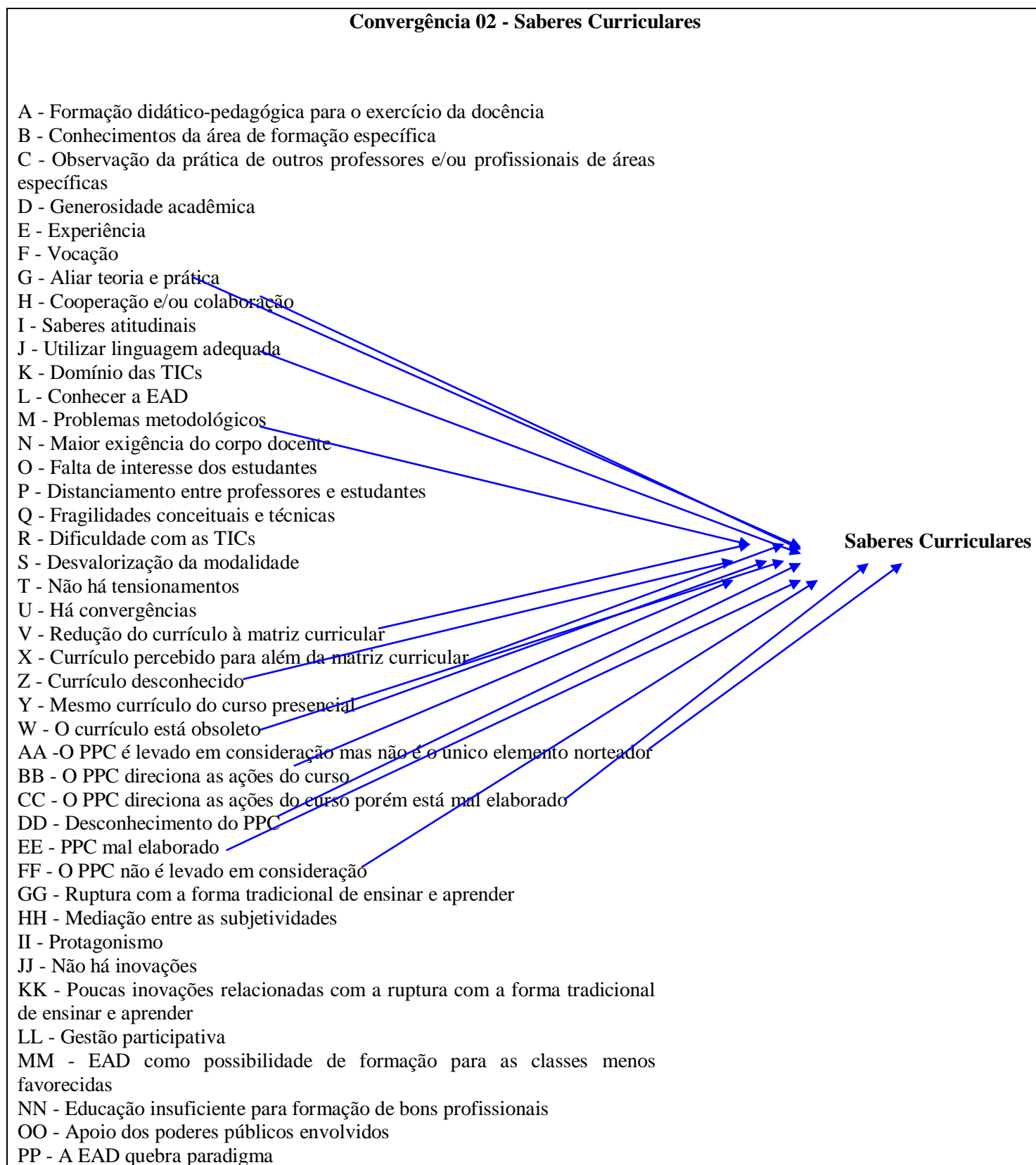
A seguir, serão apresentados os esquemas com o movimento de convergência, primeiro, para as categorias **Saberes Didático-Pedagógicos** e **Saberes Curriculares** e, em seguida, a convergência para a grande categoria aberta **Saberes da Profissionalização Docente**.

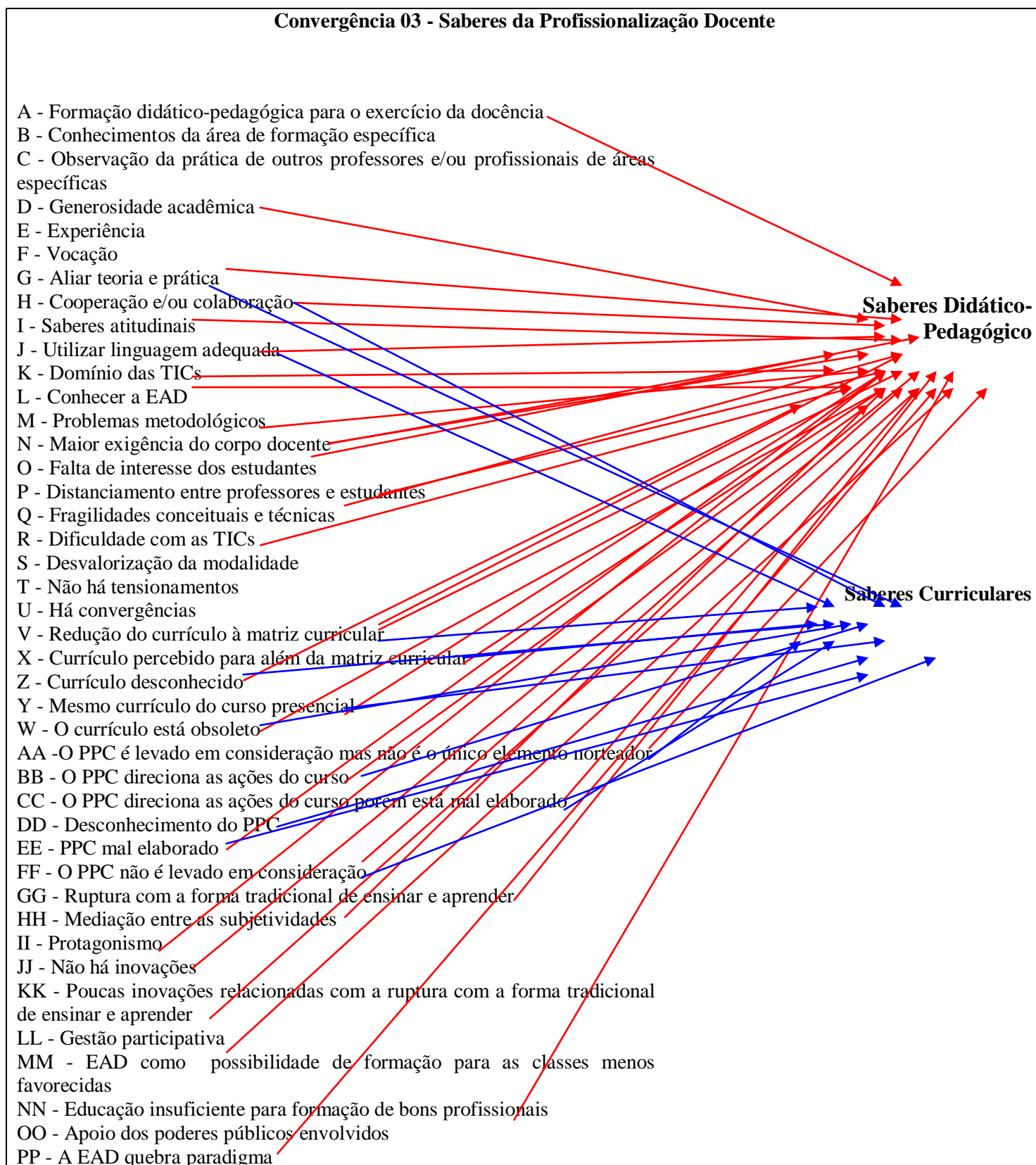
---

<sup>51</sup> Para Tardif (2002), é o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores. Não se limitam a produzir conhecimentos, mas procuram também incorporá-los à prática do professor [...] esses conhecimentos se transformam em saberes destinados à formação científica ou erudita dos professores, e, caso sejam incorporados à prática docente, esta pode transformar-se em prática científica, em tecnologia de aprendizagem. [...] A articulação entre essas ciências e a prática docente se estabelece concretamente através da formação inicial ou contínua dos professores (2002, p. 36 e 37).

<sup>52</sup> Para Tardif (2002), esses saberes correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita. Apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares que os professores devem aprender a aplicar (2002, p. 38).

**Quadro 15:** Análise Nomotética: Convergência 01 - Saberes Didático-Pedagógicos

**Quadro 16:** Convergência 02 - Saberes Curriculares

**Quadro 17:** Convergência para a Grande Categoria Aberta - Saberes da Profissionalização Docente

Neste capítulo, foram apresentadas as análises ideográfica e nomotética do fenômeno **'saberes-dos-professores-das-Ciências-da-Natureza-e-Matemática-das-Licenciaturas-em-EAD-nos-IFs'**. A partir das falas significativas dos sujeitos investigados, pode-se garimpar, entre várias categorias, a grande categoria identificada como saberes da profissionalização docente.

Na sequência, serão discutidos mais profundamente os elementos necessários à profissionalização docente.



## **CAPÍTULO IV**

### **A CATEGORIA ABERTA 'SABERES DA PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE'**

#### **4.1 Interpretando a Categoria Aberta**

O movimento efetuado durante as análises ideográfica e nomotética desvelou articulações que construíram a categoria aberta 'Saberes da Formação Profissional'. Esta categoria revela as faces do fenômeno '**saberes-dos-professores-das-Ciências-da-Natureza-e-Matemática-das-Licenciaturas-em-EAD-nos-IFs**', visualizadas e compreendidas no contexto dos cursos de Licenciatura em Ciências Naturais e Matemática ofertados pelos IFs na modalidade de EAD.

Neste momento, é possível retomar destaques das descrições apresentadas e trabalhadas na análise ideográfica (Capítulo III), interpretando-as, refletindo e explicitando o diálogo entre os ordenamentos institucionais, os pesquisadores da área e o meu olhar acerca das convergências que direcionaram para a categoria em questão.

#### **4.2 A O Contexto da Institucionalização da Formação Pública de Professores no Brasil**

#### 4.2.1 A Universidade Pública e a Formação de Professores no Brasil

Para apresentar a história da Universidade no Brasil, dando ênfase especialmente à inserção da formação de professores de nível superior, foi efetuado um recorte teórico bastante específico. É preciso deixar claro, porém, que delimitar o foco não significa deixar de lado a tradição histórica da Universidade de lutas, pressões, encontros e desencontros, desde a Igreja Católica com o *Ratio Studiorum*, passando pela Reforma Pombalina, pelas influências externas no Período Imperial até chegar ao Pós-Guerra e ao Manifesto dos Pioneiros.

O importante, neste momento, é que o norte teórico privilegie o que realmente interessa na discussão do fenômeno '**saberes-dos-professores-das-Ciências-da-Natureza-e-Matemática-das-Licenciaturas-em-EAD-nos-IFs**', ou seja, a história da formação de professores de nível superior em Ciências Naturais e Matemática no Brasil.

Essa história foi permeada, com grande frequência, por influências estrangeiras e, apesar de constituir-se como elemento primordial para qualificar a formação dos estudantes, nem sempre a formação escolarizada de professores foi respeitada. (VIEIRA; GOMIDE, 2008).

Do ponto de vista da legalidade, foi a Constituição da República de 1891 que instituiu o sistema federativo de governo. O texto constitucional permitiu que houvesse uma descentralização do ensino uma vez que, de acordo com o artigo 35, inciso III, competia à União o direito de “criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados” e, segundo o inciso IV, “prover a instrução secundária no Distrito Federal.” (BRASIL, 1892 *apud* REIS FILHO, 1981).

Para Tanuri (2000), essa Constituição, embora legislasse sobre a matéria, era omissa no que dizia respeito à responsabilidade sobre o ensino primário, pois dava autonomia aos estados e aos municípios para promover esse nível de ensino, sem dar-lhes apoio técnico e pedagógico. Deixava-os livres para operar sob bases de um regime democrático e leigo, entretanto, obrigava-os a difundir a instrução mediante a disseminação das escolas primárias. Ainda, segundo Tanuri (2000, p.68), “a atividade normativa ou financiadora do Governo Federal no âmbito do ensino normal e primário não chegou a se concretizar na primeira República, de modo que os estados organizaram independentemente os seus sistemas de ensino.”

Entre tantas propostas educacionais que privilegiaram a elite em detrimento das classes menos favorecidas e, por consequência, excluindo-as dos processos de educação, é possível afirmar que foi somente com a Constituição de 1934 que, pela primeira vez, foi defendido o dever do Estado por uma educação elementar gratuita, autônoma e descentralizada. Somente em 1930 foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública<sup>53</sup>. O órgão tinha o objetivo de regulamentar, organizar e gerenciar os processos educacionais nacionais. Entretanto, apenas a Constituição de 1937, em seu artigo 15, inciso IX, estabeleceu como competência da União “fixar as bases e determinar os quadros da educação nacional, traçando as diretrizes a que deve obedecer à formação física, intelectual e moral da infância e da juventude.”

Foi então que, ao referir-se à infância e à juventude, explicitou-se o compromisso do estado para além da educação secundária e superior, incluindo, então, a educação primária. Nesse momento observou-se a necessidade da profissionalização de professores para lidar com a nova demanda imposta pela Constituição.

As diretrizes aplicadas ao Curso Normal, criado em 1930, precisaram ser redefinidas e, segundo Romanelli (2003), consagraram a descentralização administrativa do ensino e fixaram as normas para a implantação desse nível de educação em todo o país. Entretanto, o mesmo autor afirma que as reformas nas diretrizes do Curso Normal não trouxeram grandes inovações para os processos de formação de professores.

Para Vieira; Gomide (2008, p. 3847):

De acordo com Decreto-Lei 8530, de 02/01/1946, o Ensino Normal tinha como finalidade: prover a formação do pessoal docente necessário às escolas primárias; habilitar administradores escolares destinados às mesmas escolas; e desenvolver e propagar os conhecimentos e técnicas relativas à educação da infância. Foi dividido em dois ciclos, sendo o 1º com duração de quatro anos, destinado à formação de “regentes” e funcionava nas Escolas Normais Regionais. O 2º ciclo, em dois anos, formaria o professor primário e era ministrado nas Escolas Normais e nos Institutos de Educação. Esta organização reforçou a dualidade na formação dos professores. No geral, a educação profissional vai sendo concretizada atrelada ao desenvolvimento econômico capitalista industrial em processo de aceleração e que, conseqüentemente, exige formação de demandas para atender as suas exigências. Os cursos profissionalizantes se efetivam, na relação capital trabalho, como a oportunidade de profissionalização dos menos favorecidos, ou seja, os pobres.

---

<sup>53</sup> Nessa linha, o Governo Federal elabora seu projeto universitário, articulando medidas que se estendem desde a promulgação do Estatuto das Universidades Brasileiras (Decreto-lei nº 19.851/31) à organização da Universidade do Rio de Janeiro (Decreto-lei nº 19.852/31) e à criação do Conselho Nacional de Educação (Decreto-lei nº 19.850/31).(cf. FAVERO, 2006, p. 23).

É importante destacar que até hoje não se apresentam relatos mais detalhados acerca de processos formais voltados para a formação de professores das áreas específicas em Universidades Públicas. Porém, de maneira alguma se tem a pretensão de criar uma fenda histórica, desconsiderando as construções políticas e sociais que nos trouxeram até o que esse capítulo dessa Tese procura desvendar, ou seja, as raízes dos processos formais de professores das áreas específicas no Brasil.

Krahe (2008) apresenta alguns relatos acerca da formação de professores na atual UFRGS<sup>54</sup>, afirmando que durante aproximadamente três décadas (1940, 1950 e 1960) o que preponderou foi o sistema 3+1 (três mais um), ou seja, a formação acadêmica era composta por cursos com duração de três anos em áreas específicas como a Matemática, as Ciências Químicas, as Ciências Físicas, a História Natural, a Educação, a Geografia e História e a Filologia e, após a 'apropriação' do conhecimento específico da área, os estudantes poderiam cursar mais um ano de curso de Didática, conferindo-se assim o título de Licenciado. Para a mesma autora, nessa época os currículos eram baseados na racionalidade técnica/instrumental e ela reforça ainda a ideia de que na

[...] perspectiva de que a construção da identidade profissional vai se dar no somatório do perfeito domínio dos conteúdos específicos da especialidade, acrescido de preparo básico em metodologias e técnicas pedagógicas, enfatizando a qualificação através da posse do saber da especialidade. Isto evidencia a dicotomia entre a formação da especialidade e a formação pedagógica dos futuros professores. Este modelo baseia-se no que convencionamos chamar de racionalidade técnico/instrumental e, ainda prevalece em algumas universidades europeias. (KRAHE, 2008, p. 4).

Outra maneira de formar professores, de acordo com Lima-Tavares (2006), foi o das Licenciaturas Curtas<sup>55</sup>. Com a formação através das Licenciaturas Curtas, com duração de três anos, o profissional tinha o direito de lecionar no primeiro ciclo do ensino secundário (anos finais do Ensino Fundamental) e, na falta de professores formados poderiam ministrar aulas também no segundo ciclo (Ensino Médio). Com a sanção da LDB de 1971<sup>56</sup>, a formação de professores através de cursos de Licenciatura Curta solidificou-

---

<sup>54</sup> A Universidade de Porto Alegre passou, em 1947, a denominar-se Universidade do Rio Grande do Sul (URGS) com a incorporação das Faculdades de Direito e Odontologia de Pelotas (desincorporada em 1960) e a Faculdade de Farmácia de Santa Maria (desincorporada em 1969). A Universidade foi federalizada em 4 de dezembro de 1950, a partir da Lei nº 1254, passando a denominar-se Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) somente em 1965 através da Lei nº 4759, de agosto de 1965. (KRAHE, 2008, p. 3).

<sup>55</sup> Criadas pelo Parecer nº 81/65 do Conselho Federal de Educação.

<sup>56</sup> Lei nº 5.692/71 - Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.

se, dando a esse nível de formação uma carga tecnicista em detrimento de uma formação fortalecida pelos princípios da humanização, solidariedade e encultramento.

Dessa forma, de acordo com Villani (2009, p. 144), a LDB de 1971,

[...] promoveu ainda mais o “encurtamento” do percurso das licenciaturas. Nas resoluções da década de 1960, o tempo na área científica era de 2.430 horas e, com a nova lei, passava a 1.500 horas. O currículo das licenciaturas curtas, sob a nova legislação, poderia ser cursado em um tempo mínimo de um ano e meio, e em um tempo máximo de três anos. A licenciatura curta era caracterizada como curso superior e habilitava os formados para o exercício do magistério, do que, na Lei 5.692 de 1971, se denominou de primeiro grau. Com estudos adicionais, o egresso do curso poderia lecionar até a segunda série do então ensino de segundo grau.

As críticas feitas à formação de professores através das Licenciaturas Curtas eram de que ela não dava conta nem do domínio de conteúdo específico a ser lecionado, tampouco do conhecimento didático-pedagógico necessário ao exercício da profissão docente, fragmentado através de abordagens superficiais e com insuficiência de tempo para a maturação de um profissional tão importante para a nação.

Ferreira (1982, *apud* LIMA-TAVARES, 2006) ressalta que “as licenciaturas curtas tornaram os conhecimentos fragmentados e pulverizados pelas diversas disciplinas que compõem a “área de estudo”.

Ainda em 1971, a Portaria nº 432 do MEC instituiu a habilitação ao magistério. Com base nessa normativa, a habilitação para o magistério poderia ser concedida aos egressos de cursos superiores e de cursos técnicos de segundo grau e a eles, por sua vez, era permitido o exercício da docência em componentes curriculares vinculados à sua área de formação inicial. (LIMA-TAVARES, 2006).

Para Romanelli (2005), o objetivo dessa habilitação era o de criar um contingente de professores para ministrar aulas nos cursos técnicos, já que a Lei nº 5.692, de 1971, estimulava e incentivava a formação técnica de nível secundário. O autor reflete que, por atribuir à formação técnica um caráter terminal, uma vez que preparava trabalhadores para o mercado de trabalho industrial e terciário, aliviava a situação de esgotamento presente na época com relação às vagas de ensino superior.

Libâneo, *et al.* (2009, p. 144) corrobora com Romanelli, quando afirma que:

O golpe de 1964 atrelou a educação ao mercado de trabalho, incentivando a profissionalização na escola média, a fim de conter as aspirações ao ensino

superior. A Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971, ampliou a escolaridade mínima obrigatória para oito anos e tornou profissionalizante, obrigatoriamente, o ensino de segundo grau.

Logo, com o aumento do tempo de escolaridade e a obrigatoriedade de ensino profissionalizante para o antigo segundo grau, criou-se uma grande demanda por novos professores. Eis que surge, então, a habilitação para o magistério concedida através dos até hoje dois esquemas:

[...] o Esquema I obedecia a um caráter emergencial e era voltado para candidatos portadores de diplomas de curso de 3º grau e pretendentes a uma disciplina específica do ensino de 2º grau. Daí a previsão da obrigatoriedade da formação pedagógica. O Esquema II, por seu lado, abrangia os portadores de diplomas de cursos técnicos afins à habilitação pretendida no eixo da profissionalização do ensino de 2º grau, exigida a formação pedagógica anterior e mais aprofundamento, de conteúdos dos campos de conhecimento afim. (PARECER CNE/CP nº 25/2002, p. 4).

É importante destacar que, para os profissionais que desejassem cursar o esquema I, a carga horária de estudos pedagógicos mínimo era de 600 horas. Para o esquema II, já que era claramente destinado a professores para lecionar em cursos de ensino técnico, a carga horária era normalmente superior àquela destinada ao esquema I.

Se, a partir das discussões atuais, olharmos para a formação de professores das décadas de 1960 e 1970, certamente perceberemos que existia uma não aderência entre o conteúdo específico e o ser professor, colocando-os em polos distintos e, assim, desconhecidos, distantes e sem qualquer relação.

#### **4.2.1.1 A Reforma Universitária de 1968**

É impossível falar da Reforma Universitária de 1968 sem minimamente apontar os movimentos que foram sendo constituídos pela modernização do ensino superior no Brasil. A criação da Universidade de Brasília – UnB teve como proposta ser um divisor de águas entre o que já existia em termos de ensino universitário no país, quer por suas finalidades, quer por sua organização institucional e assegurar a participação do movimento estudantil de forma generalizada e densa do ponto de vista ideológico e político. Consolidou-se por propostas como: as de (a) combater o caráter arcaico e elitista das instituições universitárias; (b) estabelecer a autonomia universitária; (c) garantir a participação dos corpos docente e discente na administração universitária, através de critério de

proporcionalidade representativa; (d) adotar o regime de trabalho em tempo integral para docentes; (e) ampliar a oferta de vagas nas escolas públicas e, (f) flexibilizar a organização de currículos. (FÁVERO, 2006).

Em 28 de novembro de 1968, em plena Ditadura Militar, o Congresso Nacional, representando os militares, aprovou a Reforma Universitária. A Lei nº 5.540 destaca-se por assegurar:

- o ensino indissociável da pesquisa;
- a autonomia da Universidade;
- a Universidade como ambiente prioritário para o desenvolvimento do ensino superior;
- o modelo organizacional único para as universidades públicas e privadas;
- a criação do primeiro ciclo, como forma de recuperar as fragilidades da formação dos alunos;
- a eliminação da cátedra;
- a criação os departamentos;
- a criação do regime semestral de matrícula, os pré-requisitos e o crédito como medida de composição dos componentes curriculares;
- a criação da extensão universitária;
- o vestibular unificado para todos os cursos da instituição;
- a renovação periódica do reconhecimento das Universidades;
- a necessidade social como requisito para a criação de novas universidades;
- a representação estudantil nos órgãos colegiados.

A Reforma Universitária de 1968 foi considerada um grande avanço para os padrões educacionais da época e, até hoje, mais de quatro décadas depois, pode-se observar, embora com roupagens diferentes, a permanência de vários aspectos ditados por aquela Lei.

Apesar da Reforma Universitária de 1968, é possível observar nos relatos de Krahe (2008), Villani (2009), Bôas (2003), Moreira (2004), Fernandes (1998), Scheibe (2003) e Santos (2010) que na grande maioria das Universidades, o sistema de formação de

professores nomeado 3+1 (três mais um) e das Licenciaturas Curtas continuou, embora veladamente, a prevalecer até o início da década de 1990. Nessa época, começaram as discussões e experiências vivenciadas na Universidade com o Fórum das Licenciaturas, especialmente após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96 e das Resoluções dela decorrentes.

Para Krahe (2008, p. 5):

Frente a esta realidade, e às discussões resultantes nas esferas acadêmicas e governamentais, o Ministério da Educação, em 1999, enviou às instituições formadoras de educadores um documento chamado “Subsídios para a Elaboração de Propostas de Diretrizes Curriculares Gerais para as Licenciaturas”, como contribuição às Licenciaturas na sua caminhada de repensar os currículos à luz dos artigos da então nova LDB (Lei 9.394/96). Delineia-se aí uma proposta que vai afetar, em princípio, toda a dinâmica das salas de aula destes cursos, logo o papel dos professores formadores e sua pedagogia. O texto veicula proposições correntes no que se referia a inovações na formação de professores: aproximação precoce às escolas como local do futuro trabalho, pesquisa como desencadeadora de reflexividade, diálogo como método. A nova legislação, seus documentos explicativos, as reflexões teóricas dos especialistas em educação fundamentados na constatação da fragilidade e inoperância do sistema vigente indicaram a necessária mudança nos padrões da formação de professores em nível superior.

Aproximando a história da formação de professores do Brasil ao recorte que o fenômeno **'saberes-dos-professores-das-Ciências-da-Natureza-e-Matemática-das-Licenciaturas-em-EAD-nos-IFs'** se propõe a discutir, é possível observar nas leituras realizadas que a trajetória da formação dos professores das Ciências Naturais<sup>57</sup> e de Matemática não foi diferente da história da formação de professores no Brasil como um todo. Até a promulgação da LDB de 1996, a formação desses profissionais se dava através de modelos curriculares de 3+1 (três mais um) e de cursos de Licenciatura Curta em Ciências, com habilitação nas áreas de Física, Química e Matemática. De acordo com o que já foi discutido anteriormente, de um lado o sistema 3+1, completamente dicotômico, não permitia que as reais necessidades da profissão docente fossem construídas já que, segundo Tardif (2002, p. 114-115), exige-se, cada vez mais, que os professores se tornem profissionais da pedagogia, capazes de lidar com os inúmeros desafios suscitados pela escolarização de massa em todos os níveis do sistema de ensino.

Já a crítica ao sistema das Licenciaturas Curtas era de que os sujeitos formados por elas não dariam conta nem do conhecimento específico de cada área, nem das necessidades

---

<sup>57</sup> Vamos entender aqui como Ciências Naturais a Física, a Química e a Biologia.



de formação pedagógicas inerentes à profissão docente. Romanelli (2003, p. 221) discute a ideia de que, com o 'encurtamento' dos cursos de Licenciatura, poderiam ser formados também profissionais de 'curta duração', voltados para o Ensino Fundamental ou para o Ensino Médio.

Apesar de todo o movimento gerado a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96, e da consequente criação do Fórum das Licenciaturas, podemos observar ainda hoje, mesmo que de forma velada, a existência de instituições de ensino que ofertam cursos de Licenciatura com a área específica desarticulada da área pedagógica.

Também observa-se, em algumas instituições de ensino, um retrocesso no que diz respeito à formação de professores já que vem crescendo a oferta por cursos superiores de formação pedagógica, ou seja, o retorno de práticas que, nos dias atuais, já deveriam estar abolidas.

Esses cursos, normalmente são ofertados para profissionais liberais que buscam uma formação pedagógica mínima para, quiçá, atuar como professor nas suas horas vagas, já que ser professor universitário lhes confere um novo *status*, o daquele que além de fazer, ensina.

### **4.3 A Pedagogia Universitária**

#### **4.3.1 Para Iniciar a Conversa...**

O cotidiano da sala de aula sempre foi e sempre será um espaço riquíssimo para a construção de conhecimentos. É onde o professor estimula os estudantes às discussões das experiências significativas construídas pelas suas trilhas epistemológicas e é nele também que é possível ressignificar as construções oriundas do senso comum, transformando-as, de modo mais informado e posicionado politicamente. (SOUZA SANTOS, 2002). Por outro lado, esse mesmo espaço convive com tensões históricas, estimulando-nos a buscar um rompimento com a racionalidade técnica, num compromisso com a reconfiguração dos saberes (de ensinar e aprender); a superação da perspectiva dicotômica da modernidade e a preocupação com a sociedade e com o mundo em que vivemos.

Nessa direção, a atividade docente e os saberes mobilizados a partir de seu protagonismo, suas ações e reflexões sobre a prática fazem parte das preocupações desta Tese. As ações dos professores sobre os currículos dos cursos em que lecionam implicam em diferentes processos de formação de estudantes e, conseqüentemente, em diferentes tipos de transformações sociais.

Sobre a importância do espaço das contradições e tensões produzidas nas salas de aula, Cunha (2001, p. 77) elege as inovações como “objeto de estudo que pode trazer importantes contribuições se o foco preferencial for a análise de sua gênese.”

Ora, se as inovações pedagógicas podem trazer importantes contribuições para a formação dos sujeitos e para as transformações sociais necessárias à contemporaneidade, é inegável que o conceito de professor tradicional 'cai por terra' uma vez que, nessa perspectiva, o professor, detentor de saber, que tem algo para 'transmitir' para os estudantes, reconhecidamente vazios de conhecimento, nunca perceberá uma indecisão ou uma dúvida deste estudante. Mas é possível a transformação deste profissional, formado para ser o 'dono do saber' em um profissional que dialogue com verdades provisórias e dúvidas permanentes?

Enricone (2001) afirma que a ruptura com a forma tradicional de ensino deve iniciar nos cursos de formação de professores e é aí que a Pedagogia Universitária se manifesta com sua força total. Essa formação vai além de uma mudança de postura do professor, já que a ele compete,

[...] como intelectual público, um protagonista do ato pedagógico e formativo que coloca nas questões sociais e políticas a ênfase de seu trabalho, tornando públicos novos referenciais na perspectiva da ética e da emancipação humana; o conhecimento social, um conceito que engloba e reconfigura saberes científicos, da academia, com saberes do cotidiano, das pessoas, que se constrói através de aproximações sucessivas entre prática e teoria, entre conhecimento “vivo” e conhecimento “morto”, resgatando o humano da relação educativa; a inovação pedagógica, uma ação criadora de rompimento com os paradigmas tradicionais vigentes no ensino e na pesquisa, ou uma ação situada no patamar da transição paradigmática, com reconfiguração de saberes e poderes; a avaliação institucional, um organizador qualificado que permite repensar pontos fortes e fracos da instituição, mostrando a “qualidade da diferença e a diferença desta qualidade” para a construção de um projeto político-pedagógico integrador para o seu desenvolvimento; as novas tecnologias da comunicação e da informação, uma técnica e uma possibilidade articuladora para a construção de teias de conhecimento, de redes interativas que caracterizam pedagogias inovadoras presenciais e não presenciais, visíveis e não visíveis. (LEITE, 2000, p. 146).

Observa-se claramente a multiplicidade de relações que precisam ser estabelecidas pelos professores. São relações que não existem sem que haja o contato com todos os pares educacionais; seja com o envolvimento de todos ou de alguns, são relações que exigem dos professores de diferentes instituições, dos estudantes e da sociedade civil compromisso com o porvir educacional. Sendo assim, para que se comece a estabelecer o estreitamento dessas relações, existe a necessidade de que o professor rompa com o isolamento comum nos departamentos das Universidades para que, com seus pares, discuta e reflita sobre as experiências vivenciadas no cotidiano da sala de aula, objetivando a construção de Pedagogias que sejam capazes de romper com os paradigmas da racionalidade técnica ainda presente na atualidade.

#### 4.3.2 A Profissionalização Docente

Nunca se falou tanto da necessidade de formar professores universitários<sup>58</sup> para a Educação Superior uma vez que, além dos conhecimentos específicos de sua área de atuação, eles precisam compreender que suas ações partem do princípio da não neutralidade. A fala do sujeito abaixo, entrevistado no processo da presente pesquisa representa a questão da não neutralidade:

*Sei que minha concepção de formação interfere enormemente na minha atuação, pois como professor, acredito que somos formadores de opiniões e auxiliares na formação da personalidade de nossos alunos. (PF 33, PP 33, G2).*

Se não neutra, a profissão docente precisa estar munida de conceitos e práticas voltadas para a formação de um sujeito capaz de interagir e transformar um mundo minado de ideologias e valores. (CUNHA, 2005a).

Também, não é mais novidade que muitas pessoas vêm buscando formação de nível superior através da modalidade de EAD e isso gerou a necessidade do desenvolvimento de novas habilidades por parte dos professores universitários. Agora, esse professor precisa, além dos conhecimentos de natureza científica, técnica, política, pedagógica e de postura ética, aprender a lidar com a não presencialidade dos estudantes, coisa que até pouco

---

<sup>58</sup> A partir deste momento, toda vez que me referir ao professor universitário estarei relacionando-o ao professor formador que atua na EAD. Esta é uma forma de diferenciar o professor que está contribuindo com o processo de formação de novos professores, que aqui, serão chamados de estudantes.

tempo nos parecia impossível. É um sentimento bastante explícito nos depoimentos dos sujeitos desta pesquisa:

*[...] na EAD, o professor precisa lançar mão de técnicas e metodologias mais aprimoradas, precisa ter um domínio gradativo das ferramentas para montagem de sala virtual e de vários outros recursos que são até dispensáveis no ensino presencial. (PF8, PM8).*

*[...] professor tem que se colocar no lugar do aluno e na maioria isso só acontece quando o professor vai ao polo do aluno, onde ele conhece a realidade do mesmo [...]. (PF1, T1).*

*[...] entendo ser necessário alguns diferenciais para um professor que atua na EAD como saber elaborar um material que atenda as expectativas do aluno quanto à disciplina, administrar o fato de o aluno em EAD não estar presente corporeamente, manter contínuo contato com o alunos e canais de comunicação, pois o sentimento de distância entre o professor e o aluno é um fato em EAD. (PF10, PM10, T10).*

*É importante lembrar que a EAD se desprende um pouco das imagens, logo as palavras precisam ser mais cuidadas. Nas expressões que atraíam as atenções e as carências dos educandos. (T20).*

*A formação de sujeitos autônomos é o diferencial dessa modalidade e os profissionais que trabalham com EAD precisam estar preparados para esse papel. (T40).*

*[...] além de uma concepção de homem que deseja-se formar, é necessário acreditar que esta modalidade é uma modalidade possível de se ensinar e aprender [...] é saber usar dos recursos tecnológicos, das linguagens e meios de alcançar o alunos, prender a atenção deste, sem necessariamente tê-lo sentado em sua frente. (T44).*

Desafiar as Instituições de Ensino Superior a articular as experiências e conhecimentos prévios dos estudantes e dos professores universitários, buscando o desenvolvimento de sua autonomia de forma a constituir a democratização do conhecimento é imprescindível no contexto em que vivemos. Sabe-se que a EAD se apresenta como uma das formas de ampliação do processo de inovação da educação formal e que ela possui características próprias, impondo a necessidade de novas aprendizagens (e ensinagens) por parte de quem planeja, desenvolve e avalia. Isso implica, inclusive, na necessidade de que seja construída uma nova maneira de compreender o processo de ensino e aprendizagem. Essa nova realidade, 'clara e gritante', traz à luz a necessidade de que os processos de formação de professores sejam analisados e revistos, buscando descobrir novos espaços de aprendizagem que vêm se abrindo para essa formação.

Considerando o exposto, podemos observar que são muitos os desafios que as Instituições de Ensino Superior precisam encarar. Entre eles, é possível destacar a

importância do desafio de inovar, de construir nas salas de aula (presenciais ou virtuais) ações inovadoras capazes de estimular o movimento de síntese, análise e síntese, defendido por Vasconcellos (2000) como forma de garantir a elaboração e a (re) elaboração dos conhecimentos advindos do senso comum.

Ao observar os ordenamentos institucionais dos IFs analisados, pôde-se perceber com clareza a necessidade de que as inovações pedagógicas estejam presentes no cotidiano dos cursos de formação de professores e que os professores formadores devem assumir o desafio de mobilizar todos os seus saberes para isso. Propostas inovadoras para os currículos que devem estar estreitamente ligados às Diretrizes Curriculares Nacionais precisam também deixar claro o 'que', o 'como' e o 'quando' fazer o diferente, o inovador afim de que os professores formadores possam mobilizar seu saberes rumo ao caminho traçado.

Para Isaia (2005), as discussões em torno da formação de professores partem do princípio de que ninguém nasce professor, mas, constitui-se como tal ao longo de um percurso de formação muitas vezes entrelaçando à formação acadêmica, pessoal e profissional.

É desse entrelaçamento que nasce a professoralidade<sup>59</sup>, das relações estabelecidas com o outro, tecendo assim as subjetividades do ser professor. A grande preocupação, hoje, é de que não existe uma Licenciatura em Educação Superior<sup>60</sup>. Boa parte dos professores desse nível de ensino são profissionais liberais que fazem do exercício da docência uma forma de *status*, ao contrário da atuação na docência na Educação Básica, que, muitas vezes é motivo menosprezo.

Cunha e Leite (1996, p. 86) reforçam essa ideia quando afirmam que na Educação Superior:

O professor é valorizado principalmente pelo êxito que alcança no exercício de sua atividade profissional liberal. Entre os indicadores desse estado estão a localização de seu consultório/escritório, a classe social e o poder aquisitivo de seus clientes, os casos “importantes” em que obteve sucesso no encaminhamento, os congressos de que participa, devidamente divulgados para o

---

<sup>59</sup> A professoralidade como estado do Ser-Professor, um *habitus*, uma atitude, enfim, um jeito de ser professor. (SILVA, 2003, p. 52).

<sup>60</sup> Para a docência universitária não existe uma preparação específica, seja para atuar nos bacharelados, seja nas Licenciaturas, pois o Ensino Superior guarda especificidades que lhe são peculiares e, além disso, esses professores não possuem, na sua formação, uma disciplina capaz de dar conta dos aspectos relacionados a este nível de ensino. (ISAIA; BOLZAN, 2006; 2007).

público e a relação afetiva que tem com os estudantes que, na maioria das vezes, já foram rigidamente selecionados pelo sistema educacional.

Análises empíricas mostram que parte dos professores universitários, nunca teve contato com a formação pedagógica e, tampouco a desejam. O contato com a pesquisa e a extensão também não está nos seus planos, assim como a formação *Stricto Sensu*. Acreditam que discussões pedagógicas são ‘coisa de Pedagogos’ e que a melhor maneira de ensinar é aquela que aprenderam com seus melhores professores (normalmente, também na mesma condição de formação e partindo apenas de seu próprio juízo de valor). A predisposição à formação pedagógica muitas vezes aparece somente quando o professor universitário se envolve em situações críticas diante das quais ele se percebe incapaz de resolver sozinho e que podem afetar o seu *status* social.

Porém, não é só desses professores que a Universidade é constituída. Behrens (1998, p. 57) destaca que:

No momento histórico, encontram-se exercendo a função de docente da educação superior quatro grupos de professores: a) os profissionais de várias áreas do conhecimento que se dedicam à docência em tempo integral; b) os profissionais que atuam no mercado de trabalho específico e dedicam ao magistério algumas horas por semana; c) os profissionais docentes da área pedagógica e das licenciaturas que atuam na universidade e, paralelamente, no ensino básico (educação infantil, ensino fundamental e/ou médio); d) os profissionais da área da educação e das licenciaturas que atuam em tempo integral na universidade.

Voltando a preocupação especificamente para a formação dos professores de Ciências Naturais e de Matemática, é possível afirmar que esses grupos de professores nos interessam com mais afinco. Em relação ao 'terceiro' grupo apresentado anteriormente por Behrens, ou seja, “os profissionais professores da área pedagógica e das licenciaturas que atuam na universidade e, paralelamente, no ensino básico (educação infantil, ensino fundamental e/ou médio)” destaca-se que podem oportunizar aos estudantes a “vivência efetiva do magistério e possibilita compartilhar com os acadêmicos a realidade cotidiana nos diferentes níveis de ensino”. (BEHRENS, 1998, p. 60). Entretanto, o volume de trabalho por eles assumido pode ser questionado em termos de planejamento e da qualidade efetiva que é ofertada aos estudantes.

Já, o 'quarto' grupo envolve profissionais da educação que se dedicam em tempo integral ao exercício do magistério superior. Behrens (1998) questiona a inexistência da

experiência para a reflexão, o planejamento e a ação docente. Como se ensina o que nunca se trabalhou? É preciso cuidado para que a teoria não esteja dissociada da realidade, desconsiderando os paradigmas inovadores da educação. Profissional professor ou professor profissional, qual deles é o melhor para ensinar os estudantes universitários e, no nosso caso, formar os futuros professores com o diferencial que os propósitos dos IFs desejam, especificamente via EAD?

Sendo assim, se desejarmos que os futuros professores formados pelos IFs participem de processos formativos diferenciados dos processos de formação de professores pela Universidade Clássica e que esses processos formativos lhes possibilitem a capacidade de melhorar as condições (e porque não dizer, também, os índices medidos por organismos nacionais e internacionais) de ensino do país, de quem é a responsabilidade pela formação dos professores universitários que atuarão como protagonistas desse processo formativo? Se, como vimos anteriormente, a formação dos professores para o exercício do magistério superior parece ser 'terra de ninguém', como essa formação diferenciada acontecerá?

Cleoni Fernandes (1998) destaca que os critérios pedagógicos ainda são pouco discutidos na maioria das universidades no momento da contratação de professores. A titulação é normalmente o condicionante primário para a contratação, já que eleva os níveis avaliativos perante os organismos de fiscalização e avaliação.

Nos IFs é garantida a condição legal no que diz respeito à contratação de professores já, que são requisitos exigidos somente o que a Lei 8112/90<sup>61</sup> em seu Art. 5º. que afirma serem requisitos básicos para investidura em cargo público:

- I - a nacionalidade brasileira;
- II- o gozo dos direitos políticos;
- III - a quitação com as obrigações militares e eleitorais;
- IV - o nível de escolaridade exigido para o exercício do cargo;
- V - a idade mínima de dezoito anos;
- VI - aptidão física e mental.

Entretanto, na grande maioria dos editais de contratação docente para atuar nos IFs será observado o requisito mínimo de Graduação. Isso acontece em função de que há uma

---

<sup>61</sup> Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais.

compreensão jurídica que, para ser professor do EBTT<sup>62</sup>, existe apenas a necessidade de formação de nível superior na área da contratação sem a exigência de titulação em cursos de *Stricto Sensu*. Por conta desse entendimento jurídico, boa parte dos IFs evita a abertura de concursos públicos com critérios superiores aos de Graduação pois sabem que poderão ser questionados juridicamente e até ter que refazer o concurso ou perder a vaga disponibilizada.

Muitas vezes, observam-se justificativas de que, 'depois, na prova de títulos, os mais titulados ficam na frente' o que nem sempre acontece, gerando problemas com os processos de reconhecimento dos cursos. Por conta disso, os IFs pagam um preço caro já que precisam esperar os professores contratados se formarem<sup>63</sup> para então poder oferecer cursos superiores. Aos IFs que esperavam a contratação de professores titulados para auxiliar nos cursos já existente, já que os institutos oferecem cursos superiores de tecnologia, engenharias e licenciaturas, fica o desgaste de serem avaliados de acordo com os critérios do SINAES, que os classifica em *ranking* e os expõe para todo o mundo em melhores e piores cursos.

Observa-se também que nos conteúdos programáticos a serem cobrados na prova escrita (objetiva ou descritiva), raramente aparecem questões relacionadas ao exercício da docência e que nas provas de desempenho didático também são apresentadas fragilidades, já que, de forma genérica, a definição do nível da aula a ser ministrada depende unicamente da escolha do candidato, podendo ele optar entre a educação básica ou o ensino superior<sup>64</sup>.

Não é possível também esquecer que a contratação de professores universitários muitas vezes ocorre por formas circunstanciais. A necessidade de ter um professor para não deixar os estudantes sem aula é muitas vezes imperativo na decisão. Esse imperativo,

---

<sup>62</sup> Ensino Básico, Técnico e Tecnológico.

<sup>63</sup> De acordo com a Lei 8112/90, um servidor público precisa ter completado o seu estágio probatório, ou seja, 03 anos no serviço público para solicitar afastamento total para cursar Mestrado e 04 anos para cursar Doutorado e Pós-Doutorado. Entretanto, existem regras para que este afastamento total aconteça e, os últimos a chegarem, normalmente são os últimos a saírem para formação. Esses critérios são definidos em cada IF e muitas vezes em cada Campi. A mesma Lei, em seu Art. 98. versa sobre o horário especial para servidor estudante, dizendo que o servidor pode se afastar do trabalho desde que compense as horas afastadas, respeitando a carga horária semana contratada. Isso permite que o servidor fique um dia por semana fora da instituição para processos de formação. Não existe oficialmente a condição de afastamento parcial.

<sup>64</sup> Não se pode esquecer que as diretrizes dos IF falam em ensino verticalizado, sedo que todos os professores devem atuar em todas as áreas mas, de forma geral isto causa transtornos quando se trata de cursos de formação de professores.



às vezes, transforma-se em uma escolha consciente e segura, de um profissional que, ao entrar em contato com o exercício do magistério, encontra o que ele pode até chamar de 'vocação'.

A questão da 'vocação' apareceu em vários discursos dos sujeitos da pesquisa, como podemos observar:

*No meu caso, a vocação docente veio muito cedo, no Ensino Médio já dava aulas particulares para colegas de turma. Depois, já no Superior ministrava aulas em escolas de Informática e com 15 anos já dava aulas particulares. (PF51).*

*Embora creia ser possível se formar um professor, desde que haja empenho e dedicação sincera para isso, por parte do futuro professor, considero importante um aspecto geralmente pouco considerado: o dom de ser professor. (PF14, PM14, T14).*

*Sempre tive o dom de ensinar. Ensinava meus colegas de escola. (G1).*

Cunha (2005a, p. 83) aborda a questão da “vocação como um assunto complexo e quase não há dados que permitam sua generalização, parece que há mais influência do ambiente social e das relações do que ‘pndores naturais’.” Para Isaia e Bolzan, (2007, p. 111), o desenvolvimento da professoralidade implica muito mais que vocação, “implica o exercício continuado da aprendizagem docente tecida ao longo do percurso formativo, através da apropriação de conhecimentos/saberes/fazeres relativos ao magistério [...]”.<sup>65</sup>

Se a formação docente implica em um exercício continuado, o professor universitário precisa estar preparado para o permanente aprofundamento teórico e prático de sua área específica. Precisa, também, com nos diz Fernandes (1998, p. 97), estar preparado para:

[...] construir pontes numa perspectiva dialética entre a dimensão epistemológica (questão do conhecimento), a dimensão pedagógica (a questão do ensinar e aprender) e a dimensão política (a questão da escolha do projeto de sociedade e universidade que se pretende). (FERNANDES, 1998, p. 97).

---

<sup>65</sup>A docência não é uma capacidade inata, e sim uma carreira que, como outras, pressupõem esforço pessoal e formação que possibilitem o domínio de aspectos teóricos e práticos ligados à aprendizagem. (FERNANDES, 2001).

Porém, afinal, de quem é a responsabilidade da formação do professor do Ensino Superior? Do curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu* que o formou<sup>66</sup>? Do próprio professor? Da instituição em que ele exerce sua função?

Se compreendermos a universidade como “escola de elaboração intelectual, construtora de produções culturais, como construtora de homens”, local onde o homem aprende também a ser, deixando de lado a ideia de que ela é apenas o *locus* de transmissão de conhecimentos podemos, afirmar que cada um desses entes tem seu grau de responsabilidade sobre a formação de professores universitários. (ENRICONE, 2001, p. 46).

Na sequência, será apresentada a parcela de responsabilidade que cada um desses entes têm na formação do professor universitário.

#### **4.3.2.1 Cursos de Pós-Graduação *Stricto Sensu***

A Pós-Graduação *Stricto Sensu*, tida como o *locus* privilegiado de estudos científicos, tende a priorizar a pesquisa e a publicação científica, perpetuando, embora muitas vezes não intencionalmente, o imaginário de que para ser um bom professor basta conhecer profundamente a teoria acerca do que vai ensinar, incluindo também os bons relacionamentos com a comunidade científica e seu notório reconhecimento como pesquisador. Ainda hoje se acredita, como afirma Masetto, (1998, p. 11), quando critica esse senso comum, que “quem soubesse, saberia automaticamente ensinar”, sem que haja uma preparação pedagógica para assumir um papel que possui grande parcela de natureza pedagógica.

Não se pode negar que as políticas públicas de avaliações institucionais pouco têm se preocupado em 'medir' a qualidade do ensino nas universidades. Gasta-se um tempo precioso 'conferindo' se o professor publicou artigos em periódicos ou participou de eventos nacionais e internacionais, mas não se investiga a prática docente e suas resultantes na formação dos estudantes.

---

<sup>66</sup>Em boa parte mantida e financiada pelos governos que fiscalizam e controlam a Educação Superior no país.

E os programas de Pós-Graduação do país seguem a mesma lógica. A qualidade de um programa é medida basicamente pela quantidade de produção científica elaborada e, nessa direção, ensino e pesquisa passam a ser atividades concorrentes e não complementares. E, como os critérios de avaliação institucionais privilegiam e premiam apenas a pesquisa, cria-se uma cultura de desprestígio à docência que acaba sendo alimentada no meio acadêmico, comprometendo a almejada indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão. (PIMENTEL, 1993).

Para nossa infelicidade, Pachane (2011, p.3) destaca que este não é um problema somente do Brasil, pois:

[...] a ênfase na produção acadêmica – bem como o maior estímulo à pesquisa – não ocorre apenas no Brasil, podendo ser observada no contexto internacional através do trabalho de Benedito, Ferrer e Ferreres (1995), Kennedy (1997), Marcelo García (1999) e Serow (2000), que enfatizam a necessidade de que esta situação, como também a falta de formação para o magistério superior, seja revertida.

Ora, se desde 1996, quando foi publicada a mais recente LDB brasileira, o seu Art. 66. já destacava que “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de Pós-Graduação, **prioritariamente** em programas de Mestrado e Doutorado”, é necessário que se repense a formação pedagógica nos cursos de Pós-Graduação *Stricto Sensu*. Como observam Pimenta e Anastasiou (2002), reforçando a fala de Masetto (1998), destaca-se que, se a Lei não apresenta enfoque ao processo de formação para a docência no Ensino Superior, tratando o assunto apenas como preparação para o exercício do magistério, resumida à titulação acadêmica ou notório saber<sup>67</sup> – “reflete, e termina por sedimentar, a 'antiga' crença de que para ser professor basta o conhecimento aprofundado de determinado conteúdo e/ou método científico, desconsiderando pesquisas nacionais e internacionais sobre a importância da formação para a docência na educação superior.” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2020, p. 154).

Segundo Marafon (2001), a preocupação com a formação de professores universitários foi deflagrada no I Plano Nacional de Pós-Graduação<sup>68</sup> – PNG. Entretanto, foi somente o Plano Nacional de Graduação, aprovado em 1999 no XII Fórum Nacional de

---

<sup>67</sup> Art. 67 da LDB de 1996.

<sup>68</sup> Elaborado em 1974.

Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras – FORGRAD, que se expressou a qualidade da formação de professores para a Educação Superior desejada:

A pós-graduação precisa integrar à sua missão básica de formar o pesquisador a responsabilidade de formação do professor de graduação, integrando, expressamente, questões pedagógicas às que dizem respeito ao rigor dos métodos específicos de produção do saber, em perspectiva epistêmica. (MARAFON, 2001, p. 72).

Destaca-se neste momento a preocupação com a formação do professor universitário, especialmente pelo fato de que na maioria das vezes sua atuação será em instituições de ensino muito diferentes das que o formou. Boa parte das instituições de ensino privado (que crescem vertiginosamente no país) tem como prioridade o ensino, em detrimento da pesquisa e da extensão. Então, o pós-graduado *Stricto Sensu*, que pouco contato teve com propostas de formação docente, acaba por assumir um grande volume de atividades em sala de aula para garantir uma remuneração minimamente satisfatória.

Diante do exposto, têm-se a pretensão de destacar a importância dos cursos de Pós-Graduação *Stricto Sensu* como espaços de encontros. Encontro com a pesquisa, para que a dúvida seja frequente e não nos deixe estagnar em verdades que não são nem serão absolutas; de extensão, para compreender o papel da universidade como espaço para a leitura da realidade e ressignificação de ideias já consolidadas sobre sua área específica, sobre o homem e sobre a sociedade; e, por fim, o encontro com o ensino, no sentido de promover ações que os façam compreender que, além dos conhecimentos científicos existem outros elementos em jogo e que esses 'outros' elementos irão manifestar a sociedade e o cidadão que desejamos para um mundo melhor.

#### **4.3.2.2 Interesse Próprio pela Profissionalização/Profissionalidade**

Como os estudos têm mostrado, boa parte dos professores universitários se constituem como profissionais da educação pela casualidade. São estudantes de cursos de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, estudantes que tiveram destaque acadêmico durante o curso de Graduação ou mesmo excelentes profissionais em suas áreas específicas (professores das escolas públicas e privadas de nível Fundamental e Médio e profissionais liberais) que acabam por se tornar professores.

Atrevo-me a afirmar que os professores que se preparam para o exercício da docência no Ensino Superior são a exceção e não a regra. Ainda, esse preparo nem sempre,

mesmo já no exercício da profissão, é considerado necessário. A ideia de que o saber profissional é fundamental e de que o saber pedagógico é secundário ainda é preponderante entre boa parte dos professores universitários.

Aos que se atrevem a questionar essa lógica, são atribuídos os rótulos de que ficaram 'bonzinhos' ou que se 'pedagogizaram'. Ou seja, criam-se os profissionais das áreas 'fortes', as que tratam puramente de suas ciências, e das áreas 'fracas' nas quais encontram-se os profissionais que começam a pensar na ciência que devem ensinar como algo a ser construído e não apenas transmitido.

Quando se 'pedagogizam', os professores universitários fazem escolhas. Começam a perceber que a naturalidade com que viam suas áreas até então não tem mesmo nada de natural. Tudo faz parte de construções históricas e em cada ação existe o imperativo da intencionalidade.

No que tange à intencionalidade das instituições de ensino superior, há também que se observar as condições que são dadas aos professores para que a decisão pela profissionalização seja tomada. Sobre o assunto Cunha e Fernandes (1994, p. 192) destacam:

É claro que, o nível do senso comum, há uma construção do papel social do ensino superior como um todo, que é o de gerar saber de nível superior para viabilizar o funcionamento da sociedade. Entretanto, cada instituição tem um rosto. Essa fisionomia é dada por sua história, pelo papel social que desempenha, pelos valores que defende, pela estrutura de poder que apresenta [...], enfim, por todos os contornos que personalizam cada universidade no universo que elas representam. [...] O papel da universidade se manifesta de forma diferente em função do tipo de sociedade que se deseja.

Muitas vezes o que se deseja do professor universitário é 'somente a sala de aula', como se este 'somente' fosse algo simples. O compromisso da instituição com a sua formação é muito reduzido, relegado a pequenas incursões, objetivando 'fazer a sua parte' e nada além disto. Os professores entram e saem das universidades sem viver o seu espaço e, assim, sem construir relações de interesse pela docência. É um 'bico', uma forma de ter o *status* de ser professor universitário, mais nada.

Como, então, alguns professores, mesmo diante da realidade pouco estimulante das universidades, revelam interesse pela profissionalização/profissionalidade? A questão da vocação, já destacada anteriormente, parece não ter argumento científico que a sustente, nem é este o momento de ampliar a discussão. Entretanto, defendendo dois caminhos possíveis

para que esse interesse se manifeste: o primeiro, das necessidades urgentes do dia a dia, também relacionadas com a manutenção de seu *status* profissional; e o segundo, das relações estabelecidas com os grupos de professores dos quais ele se aproxima.

Podemos, como exemplo para a primeira hipótese, destacar as situações oriundas das avaliações colhidas por Cunha (2006) quando pesquisava sobre o bom professor e sua prática.

Na mesma linha de Cunha (2006), Fernandes (1998, p. 100) já afirmava que:

É necessário, então, que se pense a prática pedagógica na perspectiva de uma outra episteme, que provoque um ensinar e um aprender indissociado da marca da pesquisa – a dúvida – e da marca da extensão – a leitura da realidade. Essas marcas configuram compreensões de conhecimento, ciência, e mundo num outro paradigma – paradigma emergente (Santos 1995) - que, gesta diferentes formas de ensinar e aprender, invertendo a lógica de primeiro a teoria, depois a prática, retirando o conhecimento e o seu isolamento histórico e da sua forma cristalizada de apresentação do pronto, para recriá-lo na prática da sua sala de aula em seu contexto histórico.

É interessante, também, observarmos o que Behrens (1998) apresenta em seu texto “A Formação Pedagógica e os Desafios do Mundo Moderno”. Ela destaca algumas falas de estudantes sobre seus professores como: (a) o professor sabe muito o conteúdo, mas não sabe ensinar; (b) o professor é um profissional competente em sua área, mas dá aula para ele mesmo; e (c) o professor não se dedica só à sala de aula, então, falta, negligencia.

Essas falas são muito comuns entre os estudantes quando os professores universitários não conseguem dar conta da parcela de natureza pedagógica inerente a sua função. Alguns (ou muitos) não se sensibilizam com a situação, pois, foi assim que foram formados e até relatam que 'se me ensinaram assim e eu cheguei onde cheguei por que tenho que fazer diferente?'.<sup>69</sup> Já outros, mais sensíveis e preocupados com as críticas à sua ação, buscam se munir de argumentos, procurando uma receita para fazer o certo. Só depois compreendem que para a ação docente não existe uma receita. Cada turma é uma turma, cada estudante é único, cada situação precisa ser resolvida de acordo com as normatizações e o bom senso necessários à função. Não existe receita! Existem posturas e

---

<sup>69</sup> Behrens (1998, p.62) corrobora com esta ideia quando afirma que: “À comunidade dos professores universitários, que tende a ter o comportamento de não deixar macular sua autonomia em sala de aula, o desafio da modernidade parece irrelevante, pois que sempre ensinaram assim e que os alunos saíram muito bem formados. O fator relevante que se apresenta é que os tempos mudaram e essas práticas pedagógicas encontram-se ultrapassadas para as experiências de uma sociedade que se renova dia a dia, portanto, seus alunos saíram bem formados para as necessidades daquela época e não para as exigências do mundo moderno.”

práticas mais ou menos excludentes ou mais ou menos emancipatórias e são essas posturas e práticas que vão se construindo a partir do que descrevo como sendo a segunda hipótese para que haja o interesse voluntário na profissionalização/profissionalidade docente: o grupo de relacionamentos institucional.

Uma possibilidade de ampliação da reflexão sobre a atuação docente ocorre se o professor universitário se aproximar de outros professores que têm como prática a discussão sobre a ação docente descrita por Medeiros (1994, p. 42) como “espaços de contradição para a construção da consciência de professor”. De maneira geral, os professores não têm consciência exata do nível das relações que se estabelecem no espaço social que é a universidade. Então: “emergem nas falas sobre as questões presentes no cotidiano diferentes aspectos que aparentemente poderiam ser vistos como pequenos problemas pedagógicos ou como grandes problemas conjunturais.” (MEDEIROS, 1994, p. 42).

O triplo movimento proposto por Schön destaca:

Conhecimento na ação, reflexão na ação e reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação ganha uma pertinência acrescida no quadro de desenvolvimento pessoal dos professores e remete para a consolidação no terreno profissional de espaços de (auto) formação participada. Os momentos de balanço retrospectivo sobre os percursos pessoais e profissionais são momentos em que cada um produz a “sua” vida, o que, no caso dos professores, é também produzir a “sua” profissão. (SHÖN, 1992, p. 26)

Se essa aproximação acontecer, tanto no nível epistêmico quanto no nível pedagógico, os pares, apesar das divergências naturais, perceberão a necessidade da formação continuada como processo de “ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender e/ou com os procedimentos acadêmicos inspirados nos princípios positivistas da ciência moderna”. (CUNHA, 2006, p. 48).

#### **4.3.2.3 Desejo Institucional**

Ao que parece, apesar de todo o crédito dado aos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu*<sup>70</sup> e às iniciativas individuais de profissionalização/profissionalidade docente,

---

<sup>70</sup> Com suas disciplinas de 60 ou 120 horas de Metodologia do Ensino Superior e/ou Didática do Ensino Superior.

o que mais evidenciam nas pesquisas acerca da temática são as iniciativas institucionais para a formação do professor universitário em serviço. Ao mesmo tempo em que o professor se qualifica, ele qualifica também a sua instituição<sup>71</sup>. Cunha (1994, 1996, 1998, 2001, 2004, 2005, 2006), Fernandes (1994, 2001), Behrens (1998), Leite (1996, 1999, 2000, 2010) e Masetto (1998) são apenas alguns dos autores que apresentam pesquisas com relatos de experiências nessa direção.

Apesar de demonstrarem em suas pesquisas relatos importantíssimos acerca da formação de professores universitários, afirmando que a formação pedagógica tem maior significado quando em serviço, é importante destacar que as iniciativas institucionais ainda são poucas e dependem da sensibilidade do gestor ou da emergência dos programas de avaliação institucionais.

No cotidiano da vida universitária é inegável a preocupação que se tem com a formação dos estudantes. É visível a preocupação decorrente das avaliações externas pelas quais as instituições passam. A preocupação com a competência profissional dos professores também está presente já que, em sala de aula, ele representa uma instituição que tem uma história e um nome a zelar.

Diante dessas constatações e na tentativa de realizar processos formativos mais sistematizados para os professores universitários, tem-se criado nos últimos anos ciclos de palestras, cursos de formação, discussões teórico-práticas. Essas ações visam promover em todos, e em cada professor, uma reflexão sistematizada de sua prática pedagógica<sup>72</sup> enquanto competência profissional, histórica, não neutra e condicionante de transformações pessoais e sociais.

Alguns autores como Pachane (2011, p. 7), parafraseando García (1999), atrevem-se a dizer que,

[...] podemos até sugerir que, em permanecendo o processo de mudanças na educação superior na mesma intensidade com que vem se apresentando nas últimas décadas, a formação pedagógica dos professores universitários poderá, muito brevemente, constituir-se como critério obrigatório para o ingresso no

---

<sup>71</sup> Em um óbvio movimento de ‘parceria’ entre professor e Universidade, repleto de intencionalidades de ambas as partes.

<sup>72</sup> Fernandes (1998, p. 98) entende prática pedagógica como prática intencional de ensino e aprendizagem, não reduzida à questão didática ou às metodologias de estudar, mas articulada à educação como prática social e ao conhecimento como produção histórica, datada e situada numa relação dialética entre prática-teoria, conteúdo-forma.



magistério superior, seguindo ao que ocorreu historicamente com a formação dos professores para o ensino fundamental e médio.

Essas incursões, como possibilidade de intervenções das próprias instituições de ensino, têm se apresentado reveladoras para muitos professores universitários. Eles se sentem motivados pela possibilidade de discutir projetos de Universidades e, conseqüentemente, de sociedade, sentindo-se partícipes, assim, comprometido com esse projeto. Retomam, dessa foram, discussões acerca do que é ser um professor reflexivo, de possíveis atividades pedagógicas inovadoras, das variantes que constituem o trabalho pedagógico, tomando ciência dos problemas, desafios e contradições que todos os docentes e a Universidade enfrentam. Os professores, nesse movimento, percebem a importância de refletir, planejar metodologias de ensino contextualizadas, interativas e dialógicas, observando a dualidade entre teoria e prática presente em seu curso; dando ênfase às diretrizes curriculares e suas regulamentações, além dos princípios orientadores da docência como os fundamentos teórico-metodológicos do planejamento da ação pedagógica e a relação entre ensino, pesquisa e extensão na produção do conhecimento. Esses são 'alguns' dos motivos que fazem com que experiências de formação de professores universitários em serviço tenham bons resultados.

Para Pimenta e Anastasiou (2002), o importante é dar significado à identidade docente como algo mutável e que faz parte de um processo histórico construído a partir da ressignificação social da profissão, dos aspectos sociais e das tradições. Sempre em permanente confronto entre a teoria e a prática, reinventando os saberes pedagógicos com base na prática social da educação.

Embora ainda escassas, pouco divulgadas e reféns das políticas e dos interesses políticos e financeiros das instituições de Ensino Superior, as experiências de formação de professores em serviços têm trazido resultados positivos aos que ousam olhar para elas como um processo único de formação, diferente das demais formações e que entendem e desejam que esse processo não seja mera transmissão metodológica.

Sendo assim, a formação no magistério superior precisa estar calcada em bases sólidas para a constituição da sua profissão, uma vez que esse processo encontra-se permeado por contextos complexos que abarcam a trajetória pessoal e profissional, constituídas pelos ciclos de vida docente. (HUBERMAN, 1992).

#### 4.4. Saberes Docentes

Antes de se iniciar qualquer discussão articulada sobre a temática saberes docentes , faz-se necessário trazer à luz alguns dos conceitos acerca do que as pesquisas têm nos apresentado enquanto entendimento do que significa o saber docente.

Tardif (2002, p. 36) define saber docente como “um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais.” O autor atribui ao saber docente um sentido amplo, que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, de saber-fazer e de saber-ser.

Ele destaca o conceito de 'saber' em seu sentido amplo, compreensão que engloba conhecimentos, competências, habilidades e atitudes. Nesse sentido, esse pesquisador ressalta que:

A finalidade de uma epistemologia da prática profissional é revelar esses saberes, compreender como são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como estes os incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho. Ela também visa compreender a natureza desses saberes, assim como o papel que desempenham tanto no processo de trabalho docente quanto em relação à identidade profissional dos professores. (TARDIF, 2000, p.11).

Charlot (2000, p. 62) relata que “não é o saber que é prático, mas, sim, o uso dele, em uma relação prática com o mundo”. Essa perspectiva nos permite deduzir que a prática pode ser também uma forma de saber. Na mesma lógica podemos também inferir que os saberes práticos dos professores são mobilizados em suas práticas de ensino com base em sua atuação profissional, durante a construção da professoralidade.

Nesse contexto, Charlot (2000, p. 73) nos dá como exemplo de relação de identidade com o saber: “uma aula interessante é uma aula na qual se estabelece uma forma específica, uma relação com o mundo, uma relação consigo mesmo e uma relação com o outro”.

Para ele, as raízes dos saberes docentes estão intrinsecamente ligadas com o vivido e com os processos formativos, o que ajudará na reflexão e na prática da atividade docente.

Pimenta (1999), por sua vez, descreve o surgimento da questão dos saberes docentes como algo intimamente associado aos estudos sobre a identidade da profissão docente. A autora parte do princípio de que a identidade do professor é construída a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições mas não descarta, ao contrário, reafirma que as práticas consagradas culturalmente ainda permanecem significativas. Para Pimenta (1999), essas práticas resistem a inovações porque ainda estão repletas de saberes válidos às necessidades da realidade. Resultam do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias.

Pimenta (2002, p.20), identifica que os saberes da experiência “[...] são também aqueles os quais os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática [...]”.

A autora continua:

Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor [...] (PIMENTA, 1999, p. 19).

Em obra publicada em 2009, Pimenta retoma a necessidade de que se considere a auto-formação e a reelaboração dos saberes iniciais do professor em permanente confronto com sua prática vivenciada, uma vez que é nesse processo que os professores constituem seus saberes como prática, refletindo na e sobre essa prática.

Já para Nóvoa (2001), os saberes necessários ao professor giram em torno da organização e da compreensão do conhecimento. Enquanto organizador da aprendizagem, o professor precisa compreender a organização do ponto de vista mais amplo, que é a organização da turma ou da sala de aula. Já enquanto detentor da compreensão do conhecimento, “não basta deter o conhecimento para saber transmitir a alguém, é preciso compreender o conhecimento, ser capaz de o reorganizar, ser capaz de reelaborar e de transpô-lo em situação didática em sala de aula.” (NÓVOA, 2001).

Alguns dos sujeitos da pesquisa lançaram olhares interessantes sobre a relação entre os seus saberes e sua ação diária:

*[...] para ser docente é necessário principalmente ter consciência do papel que você desempenha no processo educacional como um todo, em todos os níveis. Não sendo assim, você não passará de um mero transmissor de conteúdo. (PF37, PM37).*

*O essencial para a docência é que o professor compreenda realmente o seu papel de educador, dando subsídios teóricos e humanos para que o aluno consiga prosseguir com êxito na sua vida de maneira integral. (PF27).*

*O mais importante é a visão de mundo e a consciência do sobre a função social do docente. A partir disso, é possível traçar estratégias de ensino coerentes com essa visão e as concepções subjacentes. O conhecimento técnico científico permeia todo o processo de ensino, pois sem esse conhecimento não teria sentido ensinar. (PF15, PM15, T15).*

Contreras (2002), referindo-se aos saberes docentes, afirma que várias situações vivenciadas em sala de aula estão repletas de espontaneísmo; não são ações oriundas de reflexões mais apuradas, não há clareza da intencionalidades. Em sua análise, afirma que muitos professores somente desenvolvem saberes oriundos da prática e persistem na utilização desses conhecimentos sem atentar-se ao fato de que somente este saber pode ser insuficiente para dar conta das indeterminações presentes no fazer pedagógico. Nesse sentido, Contreras destaca que o profissional:

*Conforme sua prática fica estável ou restritiva, seu conhecimento na prática se torna mais tácito e espontâneo. É esse conhecimento profissional que lhe permite confiar em sua especialização. Porém, à medida que os casos reflitam diferenças, ou lhe criem dúvidas [...]. Seu conhecimento profissional acumulado e tácito se mostra insuficiente para dar conta deste caso e são outros os recursos que irá utilizar. Necessita refletir, confrontar seu conhecimento prático com a situação para a qual o repertório disponível de casos não lhe proporciona uma resposta satisfatória. (CONTRERAS, 2002, p. 107-108).*

Paulo Freire (1996), em seu livro *Pedagogia da Autonomia*, aponta reflexões sobre os saberes necessários à prática educativa, defendendo princípios da dialogicidade e politicidade, ou seja, da conscientização e formação política dos sujeitos defendendo nove saberes fundamentais à condução do processo ensino-aprendizagem. Para ele, o primeiro saber refere-se à atividade de ensinar como ação que exige **rigoriedade metódica**. Nessa perspectiva, a ação do professor é criativa, instigante, inquieta, rigorosamente curiosa, humilde e persistente. O **ensino com pesquisa** ganha destaque no segundo saber, já que para Freire (1996) não há ensino que parta apenas do senso comum. Assim, o professor necessita do conhecimento científico para organizar o ensino, e o veículo dessa organização é a pesquisa. O terceiro saber diz respeito ao desenvolvimento do ensino a partir do **respeito aos saberes dos estudantes**: o professor deve valorizar os saberes dos estudantes. Esses saberes podem ser das classes populares e por isso necessita-se trabalhar

com eles as necessidades comunitárias, ao mesmo tempo em que se sistematizam conhecimentos para que esses alunos possam avançar na construção do conhecimento. Vasconcellos (2002) chama esse movimento de *síncrese*, *análise* e *síntese*, o que significa partir dos conhecimentos do senso comum e propiciar condições para fazer o estudante avance nas suas construções conceituais. O quarto saber atreve-se a desejar que o processo de ensino **desenvolva a criticidade** e, para isso, o professor precisa construir condições de aprendizagem para que os estudantes possam aprender a se defender das ideologias existentes na sociedade que manipulam interesses e compreensões. O ensino da **estética e ética** aparece como o quinto saber e refere-se ao investimento em aprendizados que explorem as subjetividades do mundo e do homem e suas implicações na trajetória pessoal e profissional. O sexto saber exige ensino que se volta para a educação pelo exemplo. Dessa forma, o professor **educa pelo exemplo. Aceitar o novo** e rejeitar qualquer tipo de discriminação significa olhar para o novo não apenas com o deslumbramento da novidade, mas como uma possibilidade que não exclui o velho apenas por ser velho, construindo uma prática mais fundamentada e consciente dos implicantes sociais que lhe são inerentes é o sétimo saber. O oitavo saber exige que o professor aprenda a **refletir criticamente sobre a prática docente**. Essa análise é necessária e envolve exercício constante e contínuo de ação-reflexão-ação. O nono e último saber exige o aprendizado e o reconhecimento de que **o ser humano é um ser social, histórico e cultural**.

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmo não significa a exclusão dos outros. É a “outredade” do “não eu”, ou do tu, que me faz assumir a radicalidade de meu eu. (FREIRE, 1996, p. 41).

Os conceitos aqui apresentados por Freire (1996) se manifestam com força total quando observamos os ordenamentos institucionais dos IFs analisados. É unânime na documentação consultada a presença do conceito de saber docente como saber social, oriundo das relações estabelecidas entre os pares educacionais, com o mundo e com as coisas do mundo. Se os saberes docentes são sociais, os saberes dos estudantes também o são e, logo, exigem dos professores formadores o respeito às construções históricas de cada sujeito. E, por fim, a necessidade de inovar; não inundar a sala de aula de novidades mas

inovar no sentido de romper com o que já não cabe nos espaços de ensino-aprendizagem contemporâneos, carregados de certezas provisórias e de dúvidas permanentes.

Tardif, Pimenta, Nóvoa, Contreras e Freire (2000, 2002, 1999, 1999, 2002, 1996), de uma maneira ou de outra, destacam que a extensão e o domínio do saber docente abrange, além do conhecimento específico da área que vai ser ensinada, o saber da ciência da educação e da própria prática docente. O saber docente é um saber social e se manifesta nas relações complexas entre os professores e os estudantes.

#### **4.4.1 Saberes Docentes: Um Caminho Sem Volta**

Durante muito tempo as discussões sobre os saberes docentes foram marginalizadas. Foi somente a partir da década de 1980 que se começou, no mundo anglo-saxão, a discutir e apresentar teorias sobre os saberes docentes e seu reflexos. Atualmente, existem pesquisadores espalhados por todo o mundo buscando encontrar caminhos possíveis e romper com teorias que admitem somente olhares lineares e uma única verdade paradigmática.

Apesar de ainda estarmos muito apegados aos pressupostos da ciência moderna, podemos perceber que um novo paradigma se aproxima. Esse novo paradigma, denominado emergente<sup>73</sup> preocupa-se em dar conta do diferente e de suas variantes, tecendo relações com os saberes em ebulição. Esse novo paradigma busca não só se contrapor ao paradigma dominante que a modernidade não conseguiu alcançar, mas procura ajudar na busca pelas respostas que por ela foram deixadas em branco.

Partindo da preocupação do paradigma emergente, podemos identificar que o saber docente não se constrói a partir de uma única fonte, mas sim, como afirma Tardif (2002), os professores compõem a sua prática com diferentes saberes, com os quais mantêm diferentes relações.

Nessa direção, Tardif (2002, p.12-14) defende que o saber dos professores é um saber social. Para justificar essa posição, ele argumenta que: (a) [...] o saber é partilhado por todo um grupo de agentes – os professores – que possuem uma formação comum, que compartilham um mesmo local de trabalho; (b) A legitimação dos conhecimentos é feita

---

<sup>73</sup> Souza Santos (2001).

por instituições sociais (universidades, sindicatos, poderes públicos); (c) O objeto de trabalho dos docentes são sujeitos sociais; (d) Aquilo que é ensinado e a forma como é ensinado são determinados historicamente pela cultura, valores, poderes de um determinado período histórico. O que e como se ensinava no século XVII ‘não tem mais valor’ nos dias atuais e, (e) por fim, é um saber social por ser adquirido no contexto de uma socialização profissional.

Define-se, assim, que o saber é construído a partir de várias fontes. Sendo social, é socializado e amalgamado no sujeito professor. Impossível de ser fragmentado, não podem estar em polos separados.

Tardif (2002, p.36-39) nos apresenta as relações que os professores estabelecem com os cinco saberes destacados em sua obra:

a) **Os saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica)** são aqueles saberes adquiridos pelos professores durante a sua caminhada formativa nas instituições de formação profissional como, por exemplo, Ensino Médio voltado para o exercício do magistério, cursos de Licenciatura no ensino superior, Pós-Graduações *Lato* ou *Stricto Sensu* voltadas para a formação de professores. É nesses espaços que o professor entra em contato formal com saberes legitimados pelo mundo das Ciências (no caso específico, das Ciências Humanas e das Ciências da Educação). É com base nessa formação que o docente busca inicialmente corporificar sua prática. A formação pedagógica, tanto inicial quanto continuada, permite que o professor mantenha contato mais direto com os teóricos e com os estudos da área educacional. Dentro dessa mesma categorial, Tardif (2002) inclui os saberes pedagógicos. Para ele, esses saberes apresentam-se como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo. “Essas doutrinas (ou melhor, as dominantes) são incorporadas à formação profissional dos professores, fornecendo, por um lado, um arcabouço ideológico à profissão e, por outro, algumas formas de saber-fazer e algumas técnicas.” (TARDIF, 2002, p. 37).

Os saberes pedagógicos influenciam diretamente na prática docente. São eles que fornecem os caminhos das práticas possíveis de serem percorridos pelo professor. É com base que os professores conseguem a legitimação de seus saberes da formação, já que justificam suas asserções normativas.

b) **Os saberes disciplinares:** são os saberes construídos durante os processos formais de escolarização, normalmente universitária, mas podem também ser de formação continuada nos diversos componentes curriculares (Língua Portuguesa, Literatura, Matemática, etc). Os saberes disciplinares, incorporados aos saberes docentes, vão compondo o 'caldeirão' de saberes necessários à prática docente. É importante destacar que os saberes disciplinares “emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saber.” (TARDIF, 2002, p. 38).

c) **Os saberes curriculares:** apresentam-se, concretamente, sob a forma de “discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita.” (TARDIF, 2002, p. 38).

Vamos abrir parênteses e fazer um novo destaque à questão do currículo...

Entendo que, neste momento, é importante trazer um destaque para algumas preocupações oriundas da necessidade dos saberes curriculares, já que o currículo é visto como um processo dinâmico na construção dos saberes, resultado de uma interação dialógica entre as práticas pedagógicas e os movimentos sociais, culturais, políticos, econômicos, estéticos, históricos e étnico-raciais. A construção de um currículo é um processo de reflexão sistêmica que, demarcado por tomada de decisões e compromissos políticos, ancora-se em referenciais de diferentes tempos e espaços, ordens e percepções.

Nos ordenamentos institucionais, os currículos aparecem atentos à legislação vigente e às Diretrizes Curriculares Nacionais, mas pouco explicitam acerca dos princípios filosóficos e das concepções teóricas de que deveriam estar impregnados. Descrevem os objetivos dos cursos, o perfil do egresso, suas competências e habilidades de acordo com as normas oficiais mas não apresentam caminhos para que isso efetivamente aconteça.

Refletindo sobre a realidade encontrar, podemos observar em Goodson (2008, p. 17), que o emprego e o lugar do currículo, como qualquer termo, merecem ser amplamente examinados, porque “[...] como qualquer outra reprodução social, ele se constitui num campo de toda a sorte de estratégias, interesses e relações de dominação”. Diz ainda que “[...] os conflitos em torno da definição de currículo escrito proporcionam uma prova visível, pública e autêntica da luta constante que envolve as aspirações e os objetivos da escolarização.” (GOODSON, 2008, p. 17).



Nesse sentido, os processos de reflexão para a tomada de decisões acerca dos nortes curriculares revelam compromissos históricos, políticos, epistemológicos e éticos que, se ignorados ou circunscritos no imprevisto, impactam de forma radical na vida dos principais interessados, que são os estudantes.

Pode-se afirmar que as experiências curriculares transformam o ser humano e deixam marcas pessoais e profissionais muitas vezes difíceis de serem apagadas. Se diferentes currículos formam diferentes cidadãos, o que dizer então quando os próprios professores, principais sujeitos dos processos de construção curricular, não percebem as implicações que as suas escolhas terão sobre a vida dos estudantes quando se trata de currículo? E os professores que, graças as suas habilidades e experiência, conseguem manipular os colegas de profissão para preterir um currículo em detrimento de outro? E dos estudantes? O que esperar deles sabendo que, por muitas vezes, ainda não possuem o amadurecimento teórico ou ideológico para compreender os porquês das escolhas curriculares, ou melhor, o que subjaz a essas escolhas?

Com o intuito de fortalecer esta discussão, ancoramo-nos em Goodson (2008, p.9), reiterando que, ao estudarmos a história do currículo,

[...] não se deve cair na armadilha de ver o processo de seleção ou organização do conhecimento escolar como um inocente processo epistemológico em que acadêmicos cientistas e educadores desinteressados e imparciais determinam, por dedução lógica e filosófica, aquilo que melhor convém ensinar às crianças, jovens e adultos. O processo de fabricação do currículo não é um processo lógico, mas um processo social, no qual convivem lado a lado com fatores lógico, epistemológicos, intelectuais, determinantes sociais menos nobres e menos formais, tais como interesses, rituais, conflitos simbólicos e culturais, necessidades de legitimação e de controle, propósitos de dominação dirigidos por fatores ligados à classe, à raça, ao gênero.

Goodson (2008) ainda reforça a ideia de fabricação do currículo dando ênfase aos seus resultados, ao afirmar que:

Diferentes currículos produzem diferentes pessoas, mas naturalmente essas diferenças não são meras diferenças individuais, mas diferenças sociais, ligada à classe, à raça, ao gênero. Dessa forma, uma história de currículo não deve estar focalizada apenas no currículo em si, mas também no currículo enquanto fator de produção de sujeitos dotados de classe, raça, gênero. Nessa perspectiva, o currículo deve ser visto não apenas como a expressão ou a representação ou o reflexo de interesses sociais determinados, mas também como produzindo identidades e subjetividades sociais determinadas. (GOODSON, 2008 p. 10).

Com o amparo dos pressupostos que norteiam a história do currículo e com o olhar em práticas educativas voltadas para discussões e decisões coletivas em torno dos impactos que a elaboração do currículo assume na vida dos estudantes, assume-se que esse movimento histórico explicita intencionalidades latentes. Se elas não forem devidamente discutidas pela via do compromisso político, serão desveladas somente quando as próprias contradições produzidas pelos currículos vierem à tona e em momentos nos quais poderão não mais ser ‘concertados’ pela estrutura escolar.

Fechando o parênteses e voltando aos saberes docentes...

d) **Os saberes pré-profissionais:** são aqueles saberes materializados pelas trilhas epistemológicas, pelos conhecimentos adquiridos antes de tornar-se professor. Esses saberes são oriundos das relações familiares, das experiências escolares durante a Educação Básica, da cultura pessoal, entre outros. São saberes construídos pelas tramas de relações sociais estabelecidas pelo professor desde a sua infância, anteriores à carreira propriamente dita ou situados fora do trabalho cotidiano. (TARDIF, 2002, p. 64).

e) **Os saberes experienciais:** São os saberes construídos durante a profissão. Eles brotam da prática com os estudantes, com outros professores, com a família e com a comunidade escolar. Muitos acreditam que é somente no momento que o professor assume de fato uma sala de aula que ele legitima o saber-fazer docente.

Para melhor ilustrar a composição dos saberes docentes, sob a ótica de Tardif (2002, p. 63), apresenta-se abaixo um quadro que identifica e classifica os saberes dos professores a partir de um modelo tipológico, buscando não definir critérios internos de compartimentalização mas, sim, tentando dar conta da pluralidade do saber profissional. Não se busca classificar nem hierarquizar os saberes, mas colocar em evidência cada um deles, relacionando-os com as suas fontes sociais de aquisição e modos de integração do trabalho docente.

**Quadro 18: Os Saberes dos Professores**

Saberes dos Professores	Fontes Sociais de Aquisição	Modos de Integração no Trabalho Docente
Saberes pessoais dos	A família, o ambiente de vida,	Pela história de vida e pela

professores	a educação no sentido lato, etc.	socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das “ferramentas” dos professores: livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas
Saberes provenientes da sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional

Fonte: Tardif (2002, p. 63)

Na contramão do paradigma dominante, conforme pudemos ver pelos estudos de alguns pesquisadores, podemos afirmar que os saberes docentes possuem múltiplas facetas e são construídos histórica e culturalmente. Os saberes docentes não estão prontos e acabados, estão em constante movimento e precisam sempre ser mobilizados, visto a complexidade das situações profissionais nas quais o professor se envolve. Os saberes docentes nunca estão consolidados, pois cada grupo, cada tempo e cada espaço da sala de aula requer uma intervenção diferenciada dos saberes docentes.

Para Souza Santos (2002, p. 55), “todo o conhecimento científico visa a constituir-se em senso comum”, já que são construídos, ao longo de um tempo, nas relações com o eu e com os outros.

Quando os professores atribuem o seu-saber ensinar à sua própria “personalidade” ou à sua “arte”, parecem estar se esquecendo justamente de que essa personalidade não é forçosamente “natural” ou “inata”, mas é, ao contrário, modelada ao longo do tempo por sua própria história de vida e sua socialização. (TARDIF, 2002, p. 78).

Olhando para as pesquisas existentes, pesa-nos o fato de que essa aprendizagem ainda é necessária. Muitos professores ainda associam a profissão docente à vocação e naturalizam as práticas sociais. Fazem de sua sala de aula o seu mundo particular, esquecendo que a tecitura do conhecimento se faz com os pares educacionais.

Para Tardif (2002, p. 20), “antes mesmo de ensinarem, os futuros professores vivem nas salas de aula e nas escolas - e, portanto, em seu futuro local de trabalho – durante aproximadamente 16 anos, ou seja, em torno de 15.000 horas.” Essa imersão muitas vezes leva o professor a construir, mesmo antes de efetivamente ensinar, crenças e certezas sobre as práticas profissionais que nem mesmo os cursos superiores conseguem reverter. São saberes produzidos culturalmente, que se apresentam com força no imaginário social.

É importante destacar sobre a profissão docente, no qual a vocação prevalece sobre a formação, é importante destacar que o trabalho dos professores sempre foi regulado e racionalizado pelos sistemas e expectativas sociais e, dessa forma, a atividade docente caracteriza-se como um exercício complexo que, embora desvalorizado socialmente, reflete, de forma decisiva, na formação de sujeitos críticos, complexos, reflexivos e capazes de saber, de saber-fazer e de saber-ser.

#### **4.5 As Inovações Pedagógicas**

O conceito de inovação<sup>74</sup> ainda é bastante polêmico e, em algumas áreas, muito associado ao ineditismo. Em 1997, o Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais – INEP definiu como inovação pedagógica toda a experiência educacional que introduz uma determinada mudança na cultura ou na prática escolar. A experiência pode se dar através de uma intervenção intencional. A mudança precisa obedecer a uma sequência lógica de passos para chegar, com sucesso, ao objetivo estabelecido. (LEITE, *et al.*, 1999).

---

<sup>74</sup> Os conceitos de inovação na literatura clássica, em autores como Havelock (1970) e Huberman (1973, 1989), apontam a inovação como uma melhoria sensível, mensurável, deliberada, duradoura e pouco susceptível de se produzir frequentemente. Também afirmam que a inovação é uma operação completa em si mesma, cujo objetivo é fazer instalar, aceitar e utilizar determinada mudança. (HUBERMAN, 1989, p. 17).

Se, por um lado, à luz dos conceitos do INEP, existe a necessidade de uma sequência lógica de passos para se chegar, com sucesso, até as inovações pedagógicas, por outro, Bragnato *et al.* (2007, p. 2) trazem a ideia de que a inovação existe dentro de um contexto histórico e social e é produto da ação humana. Seu nascedouro depende de tempos, lugares e circunstâncias. Se, “esse local permeado por tensões, jogo de poder, conflitos e lutas concorrenciais em busca do capital cultural, muitas vezes se torna um fator impulsionador da inovação”. É impossível pensar que possa existir uma sequência lógica para chegar 'com sucesso' à inovação. (BRAGNATO, *et al.* 2007, p. 2).

No Brasil, a temática 'inovações pedagógicas' fortaleceu-se a partir de 1992, com a atuação de um grande grupo de pesquisadores. A UFGRS foi a precursora das investigações acerca desse assunto, a partir dos trabalhos da professora Doutora Denise Balarine Cavalheiro Leite (coordenadora do projeto) que convidou os pesquisadores da Universidade Federal de Pelotas – UFPel, professora Doutora Maria Isabel da Cunha e equipe; da Universidade de Buenos Aires – UBA a professora Doutora Elisa Lucarelli; e da Universidade de Brasília – UnB, as professoras Doutoras Ilma Passos Veiga e Lucia Resende para iniciar uma pesquisa interinstitucional e internacional. O Ensino Superior foi o canalizador da unidade dos estudos. (LEITE, *et al.*, 1997).

Se reconhecermos no espaço da sala de aula um lugar repleto de tensões, dúvidas, disputas de poder, de desafios de pensar, construir e reconstruir aprendizagens e fizermos desse *locus*, com nossa prática pedagógica, um espaço no qual o estudante é o centro do processo de ensino-aprendizagem, essa sequência lógica me parece desprovida de significado. É necessário que os professores estejam dispostos a lidar com as inovações, antes que qualquer coisa. Leite (2003) destaca que, para experienciar inovações nas salas de aula, o professor universitário deve estar preparado para as atividades de ensinar, pesquisar e aprender.

É preciso clareza também para perceber que as inovações estão situadas na linha de tensão entre saberes e poderes. Na prática da sala de aula, da universidade, dentro do sistema de ensino tal qual como na sociedade, revelam-se poderes desiguais. E, a poderes desiguais correspondem saberes desiguais, perpetuando a escala da reprodução social com a qual todos nós podemos estar seriamente comprometidos. (LEITE, 2003, p. 153).

Nesse sentido, não se trata apenas de criar novas didáticas, mas sim de um processo descontínuo de romper com as prescrições e as certezas que precisam ser substituídas pelas dúvidas permanentes, já que, se concebermos a aprendizagem somente como um ato de

repetição das certezas postas pelos professores, não haverá lugar para a “dúvida intelectual produtora da pesquisa.” (CUNHA, 2005b, p. 12).

As palavras 'ruptura' e 'quebra de paradigmas' nos parecem ser aquelas de ordem quando se trata de inovações pedagógicas. Vejamos, pois, alguns dos conceitos acerca da temática apresentados pelos pesquisadores desta área

Cunha (2004), em uma das discussões precursoras acerca das inovações pedagógicas no país, aponta algumas definições, oriundas de investigações com professores da educação superior sobre o conceito de inovar e fortalece as discussões anteriormente apontadas:

É o novo, disseram alguns, ligando sempre a uma perspectiva positiva, alguma coisa que agregue, que olhe os fenômenos e os objetos de forma diferente. [...] Inovação é a mudança na concepção de ciência. Antes tínhamos a ideia de que as técnicas nos levavam a tudo e a criatividade era vista como um dom.[...] O novo é olhar o antigo com novos olhos [...] outros olhares e interesses; nova maneira de ver os sujeitos, incluindo a dimensão do estético e de novas racionalidades, num equilíbrio entre forças de resistência e a mudança.[...] Trata-se de atender a um problema de outra forma, envolvendo a visão do outro e uma perspectiva subjetiva [...]. (CUNHA, 2004, p. 11-12).

É visível nas falas colhidas por Cunha que inovar requer mudança e que ela gera medo, apreensão, exposição e insegurança já que dela pode decorrer a perda de autoridade, tão necessária na mente de alguns professores. A autora ainda reforça a ideia de que é necessário romper com o paradigma existente e que esse rompimento gera a “inquietude” em energia emancipatória.” (SANTOS, 2002, p. 346).

Cunha ainda destaca que:

Entendemos que a inovação requer uma ruptura necessária que permita reconfigurar o conhecimento para além das regularidades propostas pela modernidade. Ela pressupõe, pois, uma ruptura paradigmática e não apenas a inclusão de novidades, inclusive as tecnológicas. Nesse sentido envolve uma mudança na forma de entender o conhecimento. (CUNHA, 2004, p. 12).

Leite (2000) também considera a inovação pedagógica como uma ação criadora de rompimento com os paradigmas tradicionais vigentes no ensino e na pesquisa. Afirma que essa inovação situa-se em nível de transição paradigmática quando ocorre necessariamente a reconfiguração de saberes e, por consequência, de poderes.

Cunha (2004, p. 14-15) destaca alguns indicadores que envolvem as inovações. São eles: (a) “Ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender e/ou com os procedimentos acadêmicos inspirados nos princípios positivistas da ciência moderna”, destacando situações nas quais ocorre o rompimento com o fazer tradicional muito presente nas ações dos professores, sustentadas na lógica de que *aquele* que sabe fazer, sabe ensinar, gerando a repetição das práticas pelas quais o professor foi ensinado; (b) “Gestão participativa, por meio da qual os sujeitos do processo inovador são protagonistas da experiência, desde a concepção até a análise dos resultados”. Ações das quais todos sujeitos são partícipes e não apenas espectadores e tendem a possibilitar uma compreensão em nível mais macro, desenvolvendo possibilidades de olhar para um mesmo fenômeno com vários olhares; (c) “Reconfiguração dos saberes, com a anulação ou diminuição das clássicas dualidades entre o saber científico/saber popular, ciência/cultura, educação/trabalho, etc”, buscando uma visão integradora do ser humano com todos os espaços que compõem a natureza; (d) “Reorganização da relação teoria/prática, rompendo com a clássica proposição de que a teoria precede a prática, dicotomizando a visão de totalidade”; (e) “Perspectiva orgânica no processo de concepção, desenvolvimento e avaliação da experiência desenvolvida”, tecendo uma trama de relações referentes ao trabalho pedagógico entre professores e estudantes; (f) “Mediação entre as subjetividades dos envolvidos e o conhecimento, envolvendo a dimensão das relações e do gosto, do respeito mútuo, dos laços que se estabelecem entre os sujeitos e o que se propõem conhecer”, construindo assim o elo entre a afetividade e os elementos constitutivos da experiência científica; e (g) “Protagonismo, compreendido como a participação dos alunos nas decisões pedagógicas, valorização da produção pessoal, original e criativa dos estudantes, estimulando processos intelectuais mais complexos e não repetitivos.” (CUNHA, 2004, p. 14-15).

#### **4.5.1 Ruptura com a Forma Tradicional de Ensinar e Aprender**

A expressão romper (ou rompimento) sempre nos leva ao imaginário de que algo dado, estático e acabado está por ruir ou já ruiu. Leva-nos a crer que algo é passado e que

não volta mais, não teve significado algum<sup>75</sup>. A sensação que nos vem é de um novo tempo se aproxima, um tempo sobre o qual pouco ou nada se sabe e essa sensação nos causa angústia, aflição e medo. Rompe-se com aquilo de que não está bom, com aquilo que não gostamos, mas algumas vezes rompe-se também com aquilo que era a nossa única certeza.

Quando se trata de educação, o rompimento pode trazer significados diferentes para os professores e para os estudantes podendo ser positivos ou negativos, dependendo dos olhares postos no fato. Para o professor, pode ser como tirar-lhe o chão sob os pés, já que as certezas que o acompanhavam desde sua formação começam a ruir. Por outro lado, pode representar a possibilidade de compreender que o novo sempre vem, cabendo-lhe aceitá-lo, dando-lhe a roupagem que mais se aproxima da sua área e que também pode melhor qualificar sua ação docente. Há, também, a opção de ignorá-lo, correndo o risco de ser taxado pelos estudantes como ultrapassado.

Já para o estudante, o rompimento também pode ter significados diferentes. Cunha, em 2006, em seus estudos sobre o bom professor e sua prática, já constatava que os estudantes “esperavam pelo discurso do professor e tinham como certeza a ideia de que um bom ensino dependia das condições melhores que o professor apresentava para explicar o conteúdo.” A mesma autora cita, ainda: “nessa mesma perspectiva [...] mesmo os bons professores repetem uma pedagogia passiva, pouco crítica e criativa.” (CUNHA, 2006, p. 168).

Por outro lado, a ruptura com o ensinar e aprender de forma tradicional pode ser para o estudante o diferencial entre 'passar' pela instituição de ensino ou 'viver' o tempo em que nela está. Pesquisando, questionado, duvidando, provando e sendo provado o tempo todo e a todo tempo, vai se construindo.

Neste texto, vamos observar o rompimento pelas lentes do professor. Suas ações pedagógicas implicam diretamente na formação dos estudantes.

Lucarelli (2001) referiu-se à aula universitária, afirmando:

Identifico a la innovación por oposición y contraste con una situación presente habitualmente en las aulas universitarias; esto es, reconozco a la innovación asociada a prácticas de enseñanza que alteren, de alguna manera, el sistema de relaciones unidireccional que caracteriza una clase tradicional, conducente a una “didáctica de la transmisión” que, regida por la racionalidad técnica, reduce al

---

<sup>75</sup> De forma alguma este texto pretende excluir a ideia de que o passado não importa e que as construções históricas não possuem significados na contemporaneidade. Também, como destaca Cunha (2004), romper pode ser olhar o antigo com novos olhos.



estudiante a un sujeto destinado a recepcionar pasivamente cualquier información. Innovar, en consecuencia significa alterar el sistema relacional intersubjetivo de una clase. Esa ruptura del statu quo implica la inclusión del profesor e del estudiante como sujeto, aún cuando no se agota en las estructuras de significado subjetivo<sup>76</sup>. (LUCARELLI, 2001, p. 155).

Romper com a forma tradicional de ensinar e aprender é uma atitude inovadora que precisa ser gestada. Não acontece do dia para a noite e nem está livre das pressões contextuais existentes e veladas nas Universidades. Significa lutar contra modelos sedimentados e fomentar o desencadeamento da dimensão emancipatória, difícil de ser 'controlada' quando instalada.

Santos (2002) afirma, que ao livrar a vida de fronteiras, é preciso que se tenha consciência da constante definição e redefinição dos limites. Embora possam ser experienciados de formas diferentes, os limites devem trazer significado para a constituição da subjetividade de fronteira. Na transição paradigmática, diz o autor, a subjetividade de fronteiras navega por cabotagem, fora dos limites, fazendo e pensado em outras coisas. Guiando-se ora pelo paradigma dominante, ora pelo paradigma emergente, quanto mais nos afastamos dos limites, mais autonomia adquirimos.

Romper exige comprometimento. Uma vez 'aberta a comporta', nunca mais a água que lá estava represada voltará ao lugar. Romper exige saber ouvir, sugerir, criar. O professor precisa compreender a importância de sua disciplina no currículo escolar, ter humildade para assumir que ela não é única, tampouco absoluta e que a interdisciplinaridade é fundamental para que as relações entre as áreas tenham realmente significado. Romper é também olhar a história com a construção do que se é e do que seremos. Tudo é processo.

Romper é olhar para o que Freire, em 1996, dizia sobre a rigorosidade:

Estou convencido, porém, de que a rigorosidade, a séria disciplina intelectual, o exercício da curiosidade epistemológica não me fazem necessariamente um ser

---

<sup>76</sup> Identifico a inovação como oposição e contraste a uma situação geralmente presente na sala de aula da universidade; isto é, reconheço a inovação associada a práticas de ensino que alterem, de alguma forma, o sistema de relações unilaterais que caracteriza a sala de aula tradicional, conducente a um "ensino de transmissão" que regido pela racionalidade técnica, reduz o estudante a um sujeito destinado a receber passivamente qualquer informação. Inovação, portanto, significa alterar o sistema inter-relacional de uma classe. A ruptura com o *status quo*, implica na inclusão do professor e do estudante como sujeitos ainda que não se esgotem as estruturas de significado subjetivo. (LUCARELLI, 2001, p. 155, tradução nossa).

mal amado, arrogante, cheio de mim mesmo. Ou, em outras palavras, não é a minha arrogância intelectual a que fala de minha rigorosidade científica. Nem a arrogância é sinal de competência nem a competência é causa de arrogância. Não nego a competência, por outro lado, de certos arrogantes, mas lamento neles a ausência de simplicidade que, não diminuindo em nada seu saber, os faria gente melhor, gente mais gente. (FREIRE, 1996, p. 146).

Romper é entender que a reprodução fiel do que se ensina nem sempre pode ser aprendizagem, mas medo. O erro, se ressignificado, pode ser responsável por uma aprendizagem realmente significativa

Masetto (1998, p. 22) afirma que “precisamos de um professor com papel de orientador das atividades que permitirão ao aluno aprender [...] motivador e incentivador [...] bem como para corrigi-lo quando necessário.”

Romper é dar destaque ao ensino com pesquisa como instrumento de aprendizagem, dando-lhe em sala de aula um lugar privilegiado. A pesquisa não pode ser destinada apenas para os 'escolhidos', destacando a desnecessária, mas ainda presente, dualidade teoria e prática. Pesquisar o mundo e as 'coisas comuns' do mundo já era destaque quando começaram os estudos sobre currículo e ainda hoje nos parece que o sentimento de busca, indagação e incerteza só pode ter espaço da vida de poucos privilegiados.

As questões apresentadas são algumas entre as muitas que poderiam ter sido privilegiadas nesta discussão. Porém, para que o professor compreenda que pode ser protagonista do processo de transformação educacional, boas pistas foram apresentadas.

#### **4.5.2 Gestão Participativa**

Por falar em protagonismo, outro indicador que Cunha (2006) apresenta é o da gestão<sup>77</sup> participativa. Para a autora, a gestão participativa é aquela por meio da qual os sujeitos do processo inovador são protagonistas da experiência, desde a concepção até a análise dos resultados. Ações nas quais os sujeitos são partícipes e não apenas espectadores

---

<sup>77</sup> Ferreira (2001), Lück (2006) e Alonso (2003) afirmam que gestão é um termo mais amplo, que se caracteriza basicamente pela participação. O emprego do termo gestão participativa na pedagogia universitária busca apresentar o movimento dos docentes e acadêmicos no espaço de produção de conhecimento, no qual, juntos, realizam uma série de ações e intervenção, objetivando a aprendizagem.

e tendem a possibilitar uma compreensão em alto nível, desenvolvendo possibilidades de olhar para um mesmo fenômeno com várias lentes.

Para Freitas (2003, p. 1117), para que se comece a discutir a ideia de gestão participativa, é importante que o professor tenha predisposição a

[...] romper com a fragmentação disciplinar e avançar para outras formas de trabalho [...], na direção da unidade metodológica, do trabalho coletivo e interdisciplinar; - as condições de auto-organização dos estudantes na gestão democrática [...]; a formação para a participação ativa na gestão democrática do projeto pedagógico [...], na solidariedade com os colegas, no compromisso com a emancipação de nosso povo por meio da participação em suas entidades associativas – científicas, acadêmicas e sindicais –, que possibilitem sua formação integral, multilateral.

A gestão democrática desperta o sentimento de pertencimento e de responsabilidade pelas trilhas epistemológicas construídas nas Universidades. Franco, em Morosini *et al.* (2006, p. 226), no glossário da Enciclopédia da Pedagogia Universitária, traz à luz essa afirmação, quando destaca:

Relação que expressa forma(s) para a tomada de decisão e para o desenvolvimento de ações institucionais que tem subjacente uma concepção de universidade e suas finalidades(s), englobando premissas sobre pesquisa/ensino/extensão e princípios que regem processos e de relações em âmbito local, regional, nacional e internacional. Os modelos são apresentados no plano histórico, conceitual e de novas modalidades. No plano histórico são apresentados alguns dos primeiros modelos que se destacam e outros que marcaram a trajetória da universidade, em geral nomeado pelo local ou pelo período no qual se desenvolveram. No plano conceitual são selecionados modelos extraídos de constructos teóricos. No plano de novas modalidades e formatos são apresentados tentativas e práticas institucionais dos últimos anos que se desdobram de processos de ordem econômica, social, política e de avanço de conhecimento.

A importância do processo de trabalho coletivo faz-se perceber quando o grupo de professores toma para si as rédeas de seu curso. Aprende a trabalhar e tomar decisões em equipe, respeitar as diferenças, individualidades e as diferentes perspectivas do trabalho acadêmico, compreendendo as discussões e decisões coletivas como um marco democrático e não autocrático imutável, ainda comum nos espaços acadêmicos<sup>78</sup>.

---

<sup>78</sup> Santos (2008) defende em seus escritos que o atual modelo de gestão das contradições assumido pela universidade, ao sabor das pressões, numa conduta reativa e imediatista, que busca somente administrar as urgências, não terá como se manter por muito tempo.

Para esse comprometimento, é preciso participar ativamente de todos os momentos do ciclo pedagógico de formação acadêmica, desde a elaboração dos Projetos Pedagógicos dos cursos. Os projetos devem ser concebidos como um instrumento de formação profissional e cidadã, reavaliando constantemente o lugar de seus componentes curriculares no todo da matriz, comprometendo-se com discussões permanentes entre os pares envolvidos no processo. Também, articulando possibilidades de intervenções coletivas que possam dar maior significado aos conteúdos ensinados, instigando os colegas para a participação em encontros que discutam a profissionalização docente como elemento fundamental para a melhoria das condições de ensino-aprendizagem e, durante todo esse processo, jamais se esquecer de dar voz e vez aos estudantes, principais interessados nos resultados deste ciclo.

#### **4.5.3 Reconfiguração dos Saberes**

Para Cunha (2006), outro indicador indispensável às inovações pedagógicas é a reconfiguração dos saberes. A autora destaca que, com a redução das clássicas dualidades entre o saber científico/saber popular, ciência/cultura, educação/trabalho, etc, poderemos buscar uma visão integradora do ser humano com todos os espaços que compõem sua natureza.

É impossível aceitar a ideia de que os estudantes chegam às Universidades 'vazios' de conhecimento e fazer de conta que os conhecimentos populares não podem ser reconfigurados em conhecimentos científicos. Nossos currículos já nos dão uma ideia precisa do descaso que temos com relação a essa temática quando, em módulos ou semestres, um após o outro vão, sem articular-se, despejando conteúdos julgados 'culturalmente e profissionalmente válidos' sobre os estudantes. Sem contar com o descaso comum que um professor faz acerca dos componentes curriculares dos outros professores.

Freire (1996, p. 300) destaca que “ensinar exige respeito aos saberes dos estudantes.” Por isso, é preciso discutir a razão de ser de alguns conteúdos e suas implicações no mundo dos estudantes e no mundo do trabalho.

Porque não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência e a constante e a convivência com as pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma intimidade entre os saberes

curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? A ética de classe embutida neste descaso? A escola não é partido. Ela tem de ensinar conteúdos [...]. Aprendidos estes operam por si mesmos. (FREIRE, 1996, p. 30-31).

Reconfigurar saberes talvez seja um dos maiores desafios dos docentes iniciantes, uma vez que boa parte dos professores conhecem as teorias e desconhecem o dia a dia de sua aplicação. Assim, aprofunda-se mais ainda o fosso entre a teoria e a prática, reforçando que se conhecermos a fundo uma teoria daremos conta da prática ou, então, recordando outro veio: que se o professor sabe a teoria também saberá ensinar.

Pedroso *et al.* (2008, p. 126) destaca que “essas atividades se caracterizam pela condição de provocar um conhecimento que incorpora emoção, sensibilidade e percepção estética, articulando subjetividade e objetividade, ciência e cultura, técnica e política.”

Ao evitar ser simplista nesta discussão, busco dar um fechamento à altura de sua importância, reconhecendo que a reconfiguração dos saberes implica em estabelecer novas relações com o conhecimento. Vale a pena citar Vasconcellos e seu famoso movimento de síncrese, análise e síntese<sup>79</sup>.

#### 4.5.4. Reorganização da Relação Teoria/Prática

Para Lucarelli (2005), a articulação teoria-prática se constitui no eixo central dinamizador das inovações didático-curriculares na aula universitária, sendo uma das possibilidades de transformação do ensino nas Universidades. Para a autora, as relações teoria-prática são antecipações do que os estudantes vão encontrar em suas atividades profissionais após egressarem da universidade.

Nessa direção, a relação teoria-prática, como um entrelaçamento entre aspectos epistemológicos e didáticos no qual o processo de reflexão-ação-reflexão está em permanente movimento, pode fomentar uma formação profissional e cidadã capaz de entender os movimentos do mundo de trabalho. Sem ficar refém dele. Só essa relação será

---

<sup>79</sup> “Síncrese corresponde à visão global indeterminada, confusa, fragmentada da realidade; a análise consiste no desdobramento da realidade em seus elementos, a parte como parte do todo; a síntese é o resultado da integração de todos os conhecimentos parciais num todo orgânico e lógico, resultando em novas formas de ação”. (VASCONCELLOS, 2000, p.47).

capaz de conduzir com coerência, rigorosidade de método, respeito às diferenças éticas e estéticas e aceitação das identidades culturais, oportunizando ao sujeito a consciência de seu 'inacabamento' como profissional e como homem.

O entrelaçamento epistemológico e didático pode acontecer através da indissociabilidade<sup>80</sup> do ensino, pesquisa e extensão<sup>81</sup> como referencial para a formação acadêmica. Não se trata, aqui, de ações de um professor que ensina em sala de aula sem estabelecer relação ou aproximação de suas pesquisas para o grupo de estudantes (aquele que faz pesquisa para si), nem tampouco daquele que faz extensão desvinculada da realidade que cerca sua ação docente, ou seja, faz extensão para os outros. Importa, aqui, o professor que, junto com seus estudantes, consegue instigar a dúvida através de estratégias de ensino com pesquisa, que desvele a realidade através de ações de extensão vinculadas ao que se ensina, a quem se ensina e ao porquê se ensina.

Nessa perspectiva, o conceito de inovação toma corpo, já que o rompimento com o paradigma tradicional de colocar, em sequência, primeiro a teoria e depois a prática (se sobrar tempo) gera uma reconfiguração epistemológica. Como destaca Pedroso (1998, p. 96), “o conceito de conhecimento passa a ser compreendido sob outras bases, afastando-se da tradicional formulação da ciência moderna, prescritiva, generalizadora e compartimentada. Procura-se um conhecimento percebido como processo sempre em movimento.” Tanto professores quanto alunos rompem com a forma tradicional de ensino.

#### **4.5.5. Perspectiva Orgânica**

A ideia de conceber, desenvolver e avaliar a experiência durante o processo ensino-aprendizagem numa perspectiva orgânica busca tecer uma trama de relações referentes ao trabalho pedagógico entre professores e estudantes. Essa tessitura é fundamental para favorecer o surgimento de novos significados no processo de ensino-aprendizagem, uma

---

<sup>80</sup> Para o Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, o conceito de Indissociável é: (1) Que não se pode dissociar de uma outra coisa ou de uma outra pessoa. (2) Que não se pode dividir em partes.

<sup>81</sup> A Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, em se Art. 207, destaca que “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.”

vez que, ao avançar, o conhecimento cresce, materializa-se, incorporando novos saberes que, em outro tipo de ensino-aprendizagem, poderiam jamais vir à tona.

Ao favorecer uma visão de totalidade, a perspectiva orgânica permite que o trabalho possa ser colaborativo, cooperativo ou autônomo. O sujeito auto-organiza, de forma estruturada, seu processo de produção, de acordo com suas próprias necessidades.

Nessa direção, Magalhães (2010, p. 77) aponta para:

Perspectiva orgânica no processo de concepção/princípio sistêmico ou organizacional: exige que o sujeito tenha conhecimento do todo. Na prática os professores, em sua grande maioria, desconsideram a contextualização do conhecimento, disjuntando a parte do todo. Com este tratamento, o conhecimento perde sentido por não trabalhar sua relação com o todo. Esse modo de ensinar ignora a dimensão poética, ética, utópica, filosófica, histórica, social e cultural do conhecimento. (MAGALHÃES, 2010, p. 77).

Ensinar e aprender em uma perspectiva orgânica requer compreender que cada parte tem sua importância. Juntas, elas fazem mais sentido, já que conhecimentos soltos ou estratificados se perdem com o tempo e se esvaziam de significados. Os significantes precisam ficar no campo das ideias, para que as associações relativas aos significados possam desvelar-se sempre que preciso.

A perspectiva orgânica de ensino-aprendizagem como inovação aparece muito claramente em Morin (2002), quando ele afirma que vale mais uma 'cabeça bem feita' do que uma 'cabeça bem cheia'. A segunda guarda, acumula muitos saberes, mas é a primeira que é capaz de refletir e agir sobre os saberes, conferindo-lhe sentido.

#### **4.5.6. Mediação entre as Subjetividades**

Paulo Freire, em seu livro *Pedagogia da Autonomia*, quando trata de que ensinar não é transferir conhecimento, traz à luz uma reflexão que me parece fundamental quando se trata de lidar com as subjetividades. Ele dizia que:

Gosto de ser homem, de ser gente, porque não está dado como certo, inequívoco, irrevogável, que sou ou serei decente, que testemunharei sempre gestos puros, que sou e que serei justo, que respeitarei os outros, que não mentirei escondendo o seu valor porque a inveja de sua presença no mundo me incomoda e me enraivece. Gosto de ser homem, de ser gente, porque sei que minha passagem pelo mundo não é predeterminada, preestabelecida. Que meu "destino" não é um dado, mas algo que precisa ser feito e de cuja responsabilidade não posso me eximir. Gosto de ser gente porque a História em que me faço com os outros e de

cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades e não de determinismo. Daí que insista tanto na problematização do futuro e recuse sua inexorabilidade. (FREIRE, 1996, p.52-53).

Freire parece representar, nesse pequeno trecho de sua grande obra, todo o sentimento de subjetividade e inacabamento do homem. Os professores, ao mediar essas subjetividades, precisam estar abertos para uma nova dimensão humana, a do respeito pelas diferenças. Das múltiplas relações, dos gostos, do respeito mútuo, dos laços que se estabelecem entre os sujeitos, do querer bem e da afetividade. Inovar é compreender as subjetividades, não se eximindo do estabelecimento de laços afetivos.

Por outro lado, Freire (1996, p. 141) também destaca que “não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e 'cinzento' me ponha das minhas relações com os alunos, no trato dos objetos cognoscíveis que devo ensinar.” Ele continua dizendo que “a afetividade não se acha excluída de cognoscibilidade. [...] não posso obviamente permitir é que minha afetividade interfira no cumprimento ético de meu dever de professor.” (FREIRE, 1996, p. 141).

É impossível ignorar que os conflitos presentes na história do pensar-fazer são repletos de subjetividade, pois as dimensões afetivas e subjetivas sempre estão articuladas com a produção do conhecimento. Para o professor, cabe fazer a mediação entre o campo profissional e o mundo acadêmico. A emoção, a sensibilidade e percepção estética articulam permanentemente a subjetividade e a objetividade, a ciência e a cultura, a técnica e a política.

Precisamos, para termos uma educação inovadora, enxergar nas subjetividades formas de qualificar nossos conhecimentos. É nas subjetividades que também estão as inovações. No ser diferente, no pensar diferente, no agir diferente, no inconformismo, na indignação. Na possibilidade de utilizar novas configurações em nossa vivência e espalhar pelo espaço onde vivemos nossas características. A contradição está na subjetividade e, para Cunha (2001, p. 113), a condição “distensiona o aluno, o liberando para novas aventuras epistemológicas”.

Lucarelli (2007, p. 80-81), baseada em escritos de Bleger (1971), afirma que:

Uma prática inovadora do ensino só pode ser entendida no contexto da história dos sujeitos, dos grupos ou das instituições que a realizam, isto é, se é analisada



como parte de um conjunto de práticas que desenvolve um determinado ator; parte-se do pressuposto de que esse comportamento adquire sentido à luz do repertório de formas de atuação que esse sujeito desenvolveu ao longo da vida.

Em um mundo repleto de subjetividades, a mediação do professor sobre elas, incluindo fazeres pedagógicos ressignificadores pode, do ponto de vista do processo ensino-aprendizagem, ser até mais importante que o conteúdo em si. De que adianta conteúdo solto, desprovido de significado? Nessa direção, Cunha (2001, p. 105) destaca que “não são os conteúdos ou as informações que carregam as relações sociais que geram a reprodução social ou cultural, mas a forma de transmissão, entendida como a teia de relações de poder e de subjetividade que as permeiam.”

#### 4.5.7. Protagonismo

O protagonismo, assim como a ruptura com o fazer tradicional, estão imbricados em cada um dos indicadores de inovações trabalhados até agora. Atrevo-me a afirmar que poderíamos transformar os sete indicadores apresentados por Cunha (2006) em apenas dois (ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender e protagonismo) e, mesmo assim, estaríamos contemplando cada elemento trazido a essa discussão.

Contaminar-se, eis a expressão que, com mais propriedade, aproxima-se de protagonizar. Morosini *et al.* (2000, p. 56) explica o uso da expressão. Para a autora, contaminar-se tem sentido do

[...] movimento do conhecimento vivo, da prática, contamina; progride, avançando aos poucos, em doses homeopáticas, e pode interferir, desacomodar os saberes científicos, que podem até não ter respostas às situações criadas em sala de aula, dizem os alunos universitários. Envolve paciência histórica de repensar a própria prática; a repercussão é homeopática, diz o professor mediador. Interfere na comunidade, não só nos que estão trabalhando; ensina pais, filhos e vizinhos, dizem os papeleiros. Clareia as propostas, interfere na vida cotidiana, no todo da comunidade, na organização voltada para a pessoa humana, resgata a identidade das pessoas, joga para cima, dá força e elementos para lutar; é uma troca de experiências, dizem os educadores populares. A contaminação homeopática produz aprendizagem motivada por reflexão e sensibilização, ambas trazidas pelo trato com o conhecimento vivo, palpitante.

Protagonismo nas aprendizagens. Protagonismo nas ensinagens. Protagonizar é tomar para si o rumo da sua vida e da sua aprendizagem, é destacar-se no espaço de tempo

e no lugar sem, entretanto, esquecer que o processo de ensino-aprendizagem é diferente daquele do teatro, no qual protagonistas podem fazer monólogos. Precisamos, na educação, de trocas, de pares, de parceiros para a caminhada.

Na condição de protagonista do seu processo de ensino-aprendizagem, o estudante também assume responsabilidade sobre os conteúdos e as estratégias que serão trabalhados em sala de aula, participando de processos emancipatórios nos quais a interdisciplinariedade deve ser buscada, construída, analisada e reconstruída. Para isso, é preciso que a responsabilidade pelo processo de ensino-aprendizagem seja dividida entre todos, não buscando culpados pelos fracassos, mas enxergando no erro a possibilidade de novas ressignificações e novas aprendizagens.

Não se trata de criar uma “hiper-reponsabilização”<sup>82</sup>, nem do professor e nem do aluno sobre o processo de ensinar e aprender, mas sim de, como partícipes, compreender o papel que cada um desempenha, estabelecendo parcerias. Assim, tensões que estão presentes em cada um podem ser reduzidas a propostas conjuntas que, por sua vez, podem gerar novas tensões e assim construir novos conhecimentos.

O protagonismo também reflete uma distribuição mais justa de poderes em sala de aula. Ao professor tradicional, acostumado a estudantes tradicionais, o protagonismo incomoda. Trata-se da partilha de saberes e da distribuição de poderes no espaço de ensino-aprendizagem, emancipando os sujeitos dessa interação.

Constitui-se como ruptura em face do sistema que é conservador e neoliberal. Ao negarmos as concepções funcionalistas que vêem a inovação como introdução de um novo sistema, afirmamos a concepção de inovação como construção coletiva de um processo educacional, pautado pelo protagonismo, pela articulação de diferentes conhecimentos e práticas culturais (diferentes racionalidades), gestando-se diferentes contextos na tensão entre regulação e emancipação. (LEITE; GENRO; BRAGA, 1997).

Todos, em todos os momentos da vida, estão produzindo conhecimento. Eles podem ser sistematizados ou não, mas não deixam de ser conhecimento. Todos são autores, em qualquer que seja a sua condição e a sua possibilidade de abstração. Somos protagonistas quando produzimos e, como produzimos o tempo todo, os conhecimentos estão em constante circulação. “A cada nova necessidade, problema, interesse, precisam ser puxados da gaveta do cotidiano, da gaveta teórica, da gaveta do laboratório, da gaveta

---

<sup>82</sup> Nóvoa (1999), Canário (1998).

da tecnologia, de uma, de muitas ou de todas as gavetas ao mesmo tempo.” (LEITE *et al.*, 2000, p. 57).

Professores, estudantes, técnicos e gestores, cada um tem sua presença no processo de ensino-aprendizagem. Cada um pode ser protagonista de uma construção coletiva de saberes, dotada de uma conjugação de variáveis infinitas, admitindo que não exista uma única nem a melhor forma de ensinar, tampouco de aprender. Ela é feita e refeita a partir de cada necessidade e de cada situação que nos é apresentada. “A incerteza reside em duvidar das certezas tidas como verdades, em pensar e ressignificar o conhecimento em cada uma e em todas as relações possíveis.” (LEITE *et al.*, 2000, p. 58).

Lucarelli (2003) corrobora com essa ideia quando destaca que:

A inovação de uma perspectiva didática fundamentada, a inovação é a prática protagonizada de ensino ou de programação do ensino na qual, com base na busca da solução de um problema relativo às formas de operar com um ou vários componentes didáticos, produz-se uma ruptura nas práticas habituais que ocorrem na sala de aula, afetando o conjunto de relações da situação didática. (LUCARELLI, 2003, p. 99).

Tais exigências convidam o professor a rever o seu fazer pedagógico, visando situar a educação como um processo ativo e participativo, vislumbrando ações inovadoras na ação docente como um caminho ainda a trilhar, procurando alternativas para articular teoria, prática e realidade.

Nessa direção, inovar é incorporar, além de novas tecnologias, novos conhecimentos e novas relações, novos olhares para um objeto que cada vez mais precisa de uma roupagem que seja adequada ao contexto atual em que estamos inseridos.

Finalizando este capítulo, é importante ressaltar que o seu desenvolvimento apresentou reflexões a fim de confirmar conhecimentos necessários ao '**saberes-dos-professores-das-Ciências-da-Natureza-e-Matemática-das-Licenciaturas-em-EAD-nos-IFs**'. Sem sombra de dúvidas, essas reflexões, aliados a outras determinações vinculadas às políticas educacionais brasileiras, constituem-se em “peças” fundamentais para que se elaborem e se executem cursos de formação de professores das Ciências Naturais e Matemática na modalidade de EAD com a qualidade necessária a tal formação.

No próximo capítulo, será apresentada uma síntese conclusiva dos estudos realizados ao longo desta Tese e apresentada uma geral dos resultados da pesquisa, além

de se proceder à prospecção do alcance e consequências da pesquisa para a realidade analisada.

## CAPÍTULO V

### 'SABERES-DOS-PROFESSORES-DAS-CIÊNCIAS-DA-NATUREZA-E-MATEMÁTICA-DAS-LICENCIATURAS-EM-EAD-NOS-IFs': CAMINHANDO PARA UMA SÍNTESE

Ao final desse estudo, cabe retomar as principais constatações e implicações decorrentes do processo desenvolvido. A pesquisa objetivou **identificar quais saberes docentes são mobilizados pelos professores dos cursos de Licenciatura em Ciências Naturais e Matemática na modalidade de EAD nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.**

Para tanto, os conceitos de **saberes docentes, pedagogia universitária e inovações pedagógicas** foram definidos como centrais. As discussões acerca dos **saberes docentes** foram tomadas na perspectiva do saber social, porque esses saberes são compartilhados por um grande grupo de sujeitos que possuem uma formação comum. No caso específico aqui em estudo, os professores (apesar de poder variar de acordo com a seu grau de formação acadêmica), trabalham numa mesma organização e estão sujeitos, por causa da estrutura coletiva de seu trabalho cotidiano, a condicionamentos e recursos comparáveis, entre os quais matrizes e componentes curriculares a serem ministrados e regras gerais a serem cumpridas nas instituições de ensino em que atuam.

A **pedagogia universitária** trouxe a ideia do professor como intelectual público, um sujeito que é responsável pela sua ação no fazer pedagógico, que coloca sua formação acadêmica, social e política como ato pedagógico. Um sujeito que não se exime de dizer a que veio e por que veio. Ele deve tornar públicos seus referenciais e usá-los para a emancipação de seus educandos de forma ética e humana. Utiliza o

conhecimento social, unindo ao conhecimento científico para criar novos conhecimentos que tornem o mundo mais vivo, reconfigura saberes do cotidiano e reconstrói saberes acadêmicos. Permite a aproximação entre o empírico e o científico através da ação docente consciente e crítica de seu fazer pedagógico. Rompe com a dicotomia entre a teoria e a prática, aproximando sucessivamente os conhecimentos até que "o que se faça seja o que se diga e o que se diga seja o que se faça". Resgata práticas esquecidas e rompe com práticas arcaicas, mostrando que é possível realizar uma transição paradigmática reconfiguradora de saberes.

Busca no ensino, na pesquisa e na extensão novas formas de qualificar o processo de ensinar e aprender, permitindo assim repensar os pontos fortes e frágeis da educação. Além disso, não espera dos outros o primeiro passo. Ele dá os passos necessários, busca, combate, faz a diferença, articula, está presente, não se esconde. É sujeito vivo e não apenas mais um na escola.

No que diz respeito às **inovações pedagógicas**, podemos dizer que é o novo, como muitos acreditam, ligando sempre a alguma novidade, alguma coisa que não existia até então. Entretanto, quando falamos de inovações pedagógicas podemos não estar nos referindo apenas a isso, podemos estar nos referindo a olhar o antigo com olhos diferentes: outros olhares e interesses; nova maneira de ver os sujeitos, incluindo a dimensão do estético e de novas racionalidades, num equilíbrio entre forças de resistência e de mudança. Trata-se de atender a um problema de outra forma, envolvendo a visão do outro e uma perspectiva subjetiva.

A pergunta central da pesquisa foi Que saberes docentes são mobilizados pelos professores dos cursos de Licenciatura das Ciências Naturais e Matemática nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia através da modalidade de EAD?

Para o desenvolvimento do estudo, desdobramos três outras questões:

- Quais são os mapas ilustrativos que determinaram a implantação dos cursos de Licenciatura na modalidade de EAD? Quais os modelos adotados para a formação dos professores que atuam nestes cursos? Que desenhos curriculares os cursos apresentam?
- Que saberes docentes são mobilizados pelos professores? Quais são as possibilidades sinalizadas por esses saberes? Quais são os tensionamentos apontados?

O objetivo geral da investigação também teve seu desdobramento em objetivos específicos:

- Analisar os mapas ilustrativos que determinaram a implantação dos cursos de Licenciatura na modalidade de EAD;

- Analisar o modelo adotado para a formação de professores dos cursos de Licenciatura na modalidade de EAD;
- Identificar os desenhos curriculares dos cursos investigados;
- Distinguir as possibilidades e os tensionamentos do trabalho docente diante dos saberes mobilizados.

O método de investigação estruturou-se em três etapas. A primeira, num enfoque quantitativo, identificou entre todos os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia do país, os que possuíam cursos de Licenciatura em Ciências Naturais e Matemática na modalidade de EAD ofertados pela UAB. Após a identificação, foi realizado contato para agendamento de conversa com gestores, professores pesquisadores, professores formadores e tutores que atuam nos cursos identificados. Em um segundo momento, já de natureza qualitativa, foram realizadas conversas com os sujeitos da pesquisa buscando identificar, direta e indiretamente, graças a metodologia utilizada, elementos que pudessem ajudar a elucidar a pergunta central desta pesquisa.

De posse dos dados das conversas, a terceira etapa da pesquisa foi realizada em dois momentos de análises: a análise ideográfica e a análise nomotética.

A **análise ideográfica** foi o momento no qual as falas dos sujeitos da pesquisa foram evidenciadas. De forma a clarificar a metodologia aplicada, foram apresentados o lócus e os sujeitos do estudo, assim como pontos iniciais da conversa que buscou elucidar o problema de pesquisa desta Tese. Durante o processo de pesquisa de campo, o fenômeno '**saberes-dos-professores-das-Ciências-da-Natureza-e-Matemática-das-Licenciaturas-em-EAD-nos-IFs**' foi tratado de forma a trazer à luz os saberes docentes mobilizados pelos professores, as possibilidades sinalizadas por esses saberes e os tensionamentos apontados. Foram identificadas várias contradições entre o que se escreve, o que se diz e o que se faz. Na análise ideográfica, pôde-se perceber com clareza a fragilidade teórica no que tange as diferenças entre a modalidade presencial e a distância. Também ficou bem claro que existe pouca integração entre os sujeitos investigados, sendo que principalmente os tutores acreditam que os cursos poderiam ser melhores se esta interação acontecesse. A fala de um 'professor pesquisador que não conhece o PPC' corrobora com a 'reclamação' dos tutores. E, por falar neles, os tutores, sujeitos que estão na ponta do processo de ensino-aprendizagem, ou seja, são eles que estão em contato direto com os estudantes, aparecem como o elo mais fragilizado. A maioria esmagadora, não tem vínculo com a instituição ofertante do curso, sua remuneração é através de bolsas de estudo (as de menos valor), já que as de maior valor

estão também, na maioria esmagadora com os professores com vínculo na instituição ofertante (Apêndice C). Também são os tutores os profissionais com menor formação acadêmica, embora alguns possuam título de Mestre.

Ainda no que tange à metodologia, na **análise nomotética** pôde-se perceber, assim como ocorreu na análise dos dados organizados na análise ideográfica, os movimentos de encontro e de confrontos das ideias nucleares dos sujeitos pesquisados. No movimento dialético de ir e vir, sempre em busca de respostas para o fenômeno **'saberes-dos-professores-das-Ciências-da-Natureza-e-Matemática-das-Licenciaturas-em-EAD-nos-IFs'** chegou-se às categorias principais da pesquisa: saberes didático-pedagógicos e saberes curriculares. No movimento da pesquisa, esses dois saberes transformaram-se na grande categoria saberes da profissionalização docente que foi discutida na sequência do trabalho.

Em relação ao primeiro objetivo específico – Analisar os mapas ilustrativos que determinaram a implantação dos cursos de Licenciatura na modalidade de EAD – esses mapas foram apresentados nas seções 2.2, 2.3 2.4 e 2.5 e ilustram os dados referentes aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, seu nascedouro, sua história, seu momento atual no espaço do fenômeno. Essa análise também deu destaque à EAD, através de sua concepção, a sua oferta através da UAB, algumas certezas e muitas dúvidas oriundas dos ordenamentos institucionais analisados e alguns dos problemas que a cercam, dando destaque à questão do currículo, especialmente voltado para os cursos de formação de professores em Ciências Naturais e Matemática. Nesse momento, algumas das dúvidas iniciais foram esclarecidas já que, concomitantemente ao estudo teórico, fez a análise dos ordenamentos institucionais, que indicaram elementos importantes para a compreensão de algumas situações apresentadas na pesquisa de campo. Todos os documentos analisados de alguma forma contribuíram para que a elucidação do problema fosse alcançada, especialmente no que tange à identificação de que a escrita documental foge da efetiva prática diária nos cursos investigados. A EAD, nos ordenamentos institucionais, é apresentada de forma rápida e aparentemente para cumprir a orientação legal de sua necessidade. Os Projetos Políticos de Curso apresentam-se em consonância com a legislação vigente mas não agregam elementos capazes de dar conta da diversidade oriunda da modalidade de EAD. São, na sua maioria, réplicas dos documentos de criação dos mesmos cursos só oferecidos na modalidade presencial. Pode-se observar, também, a partir do confronto entre as falas



dos sujeitos investigados e dos documentos institucionais um distanciamento entre o que se planeja e o que se realiza.

Quanto aos objetivos específicos – Analisar o modelo adotado para a formação de professores dos cursos de Licenciatura na modalidade de EAD e Identificar os desenhos curriculares dos cursos investigados, apresentados nas 2.2, 2.3 2.4 e 2.5 e também no capítulo III e nos episódios ideográficos 02, 03, 04 e 04 revelam, através dos ordenamentos institucionais analisados e também das falas dos sujeitos investigados, que boa parte ainda tem como referência para formação os cursos presenciais. E, como tal, carregam para os cursos a distância todos os problemas dos cursos presenciais, além de agregar novos problemas gerados pela distância física e pelo desconhecimento das características próprias dessa modalidade de educação. Por outro lado, aparece de forma clara o interesse que muitos professores e principalmente tutores têm em capacitar-se para tornar-se melhores e atender de forma mais adequada às demandas oriundas da EAD. A capacitação aparece em forma de ações isoladas e descontinuadas. Há várias falas, especialmente de tutores, que se encontram desgostosos por não haver mais capacitações e por se sentirem isolados no processo de ensino-aprendizagem. Apenas um IF afirma que, após ter sido avaliado pelo MEC, reformulou seu PPC a fim de rever o curso que oferecia. O gestor afirmou que vinha observando as fragilidades do curso mas que somente depois da "visita dos avaliadores do MEC" é que se deu a mudança.

Sobre o objetivo – Distinguir as possibilidades e os tensionamentos do trabalho docente diante dos saberes mobilizados – , questão evidenciada no capítulo III, episódio ideográfico 03, o que se apresenta com maior força são os problemas metodológicos oriundos do desconhecimento das possibilidades da modalidade de EAD (reflexo da falta de formação, destacada anteriormente). Também percebe-se enquanto tensionamento, o ranço sentido pelos sujeitos que trabalham com a EAD no que tange à desvalorização da modalidade quando comparada com o mesmo curso ofertado de forma presencial. Outros tensionamentos são semelhantes aos da educação presencial, como a dificuldade no trato com as tecnologias, o desinteresse dos estudantes, falta de metodologia dos docentes, entre outros.

Como conclusões, e respondendo à pergunta principal (e ao objetivo geral) da pesquisa, compreendemos que os saberes docentes relacionam-se necessariamente à profissionalização docente. A profissão docente não é neutra, como afirma Cunha (2005a), e, se não neutra, precisa estar munida de conceitos e práticas voltados para a

formação de um sujeito capaz de interagir e transformar um mundo minado de ideologias e valores.

Para tanto, o professor precisa da formação acadêmica *Lato e Stricto Sensu* mas também precisa desenvolver os saberes da formação profissional, os saberes disciplinares, os saberes curriculares, os saberes pré-profissionais e os saberes experienciais. (TARFIF, 2002). Os saberes docentes não estão prontos e acabados, estão em constante movimento e precisam sempre ser mobilizados, considerando-se a complexidade das situações profissionais nas quais o professor se envolve. Os saberes docentes nunca estão consolidados, pois cada grupo, cada tempo e cada espaço da sala de aula requer uma intervenção diferenciada desses saberes.

Entender que as inovações pedagógicas também fazem parte da profissionalização docente é dar espaço ao novo sem necessariamente "jogar fora" o antigo. É olhar para o que se tem com olhos capazes de ver possibilidades de aprendizagens em lugares onde antes pouca coisa podia se enxergar. Ressignificar, protagonizar, reconfigurar, participar, mediar, romper, gestar são algumas formas de inovar e, dessa forma, inovar pedagogicamente.

Ao final, defendemos, a partir da análise dos dados oriundos da análise ideográfica e nomotética a importância de que os saberes docentes são oriundos da profissionalização docente, fruto de uma formação inicial e continuada consciente, ética, crítica e pautada em uma trajetória que reflita continuamente sobre o seu processo de formação, sobre o seu espaço de trabalho e sobre a mundo que deseja para si e para os outros.

Finalizando este estudo, é importante ressaltar que o seu desenvolvimento produziu reflexões críticas e/ou confirmou conhecimentos para o desenvolvimento do fenômeno **'saberes-dos-professores-das-Ciências-da-Natureza-e-Matemática-das-Licenciaturas-em-EAD-nos-IFs'** . Trata-se de um tema fecundo para investigações, não só para qualificar a modalidade de EAD nos cursos de formação de professores como também para possibilitar a formação dos demais profissionais de nível superior.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, F.; OLIVEIRA, M. L. **Ciências naturais na escola normal**. Belo Horizonte: Vem, 1971.

ANASTASIOU, L.G.C. **Metodologia do Ensino Superior**: da prática docente a uma possível teoria pedagógica. IBPEX, Curitiba, 1998.

ARETIO, Lorenzo Garcia. **Educación a distancia hoy**. Madrid: Uned, 1994.

BEHRENS, Marilda Aparecida. A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno. *In*: MASETTO, Marcos (Org.). **Docência na Universidade**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1998.

BICUDO, M. A. V. A contribuição da Fenomenologia à Educação. *In*: BICUDO, M. A. V.; CAPPELLETTI, I. F. (Orgs). **Fenomenologia**: uma visão abrangente da educação. São Paulo:1999.

BICUDO, M. A. V. A Filosofia da Educação centrada no aluno. *In*: MARTINS, J.; BICUDO, M. A. V. **Estudos sobre Existencialismo, Fenomenologia e Educação**. 2 ed. São Paulo: Centauro: 2006.

BICUDO, M. A. V. A formação do professor: um olhar fenomenológico. *In*:BICUDO, M. <sup>a</sup> V (Org). **Formação de professores?** Da incerteza à compreensão. Bauru, SP: EDUSC, p. 19- 46. 2003 ( Coleção Educar).

BICUDO, M. A. V. A pesquisa interdisciplinar: uma possibilidade de construção do trabalho científico/acadêmico. **Educação Matemática Pesquisa**. São Paulo, V. 10, p. 137-158, 2008.

BICUDO, M. A. V. **Acompanhamento e avaliação dos cursos de graduação da UNESP**. São Paulo: UNESP, 1995.

BICUDO, M. A. V. **Fenomenologia**: confrontos e avanços. São Paulo: Cortez Editora, 2000

BICUDO, M. A. V. O pré-predicativo na construção do conhecimento geométrico. In: BICUDO, M. A. V.; BORBA, M. C. (Orgs). **Educação Matemática: pesquisa em movimento**. São Paulo: Cortez, 2004.

BICUDO, M. A. V. Sobre a Fenomenologia. In: BICUDO, M. V.; ESPÓSITO, V. H. C. (Orgs). **A pesquisa qualitativa em educação: um enfoque fenomenológico**. Piracicaba: Editora Unimep, 1994.

BORDAS, Merion. Pedagogia Universitária na UFRGS: memórias. In: MOROSINI, Marília, et al (Org.) **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003.

BRAGNATO, Maria Helena Salgado, *et al.* **Inovações Pedagógicas na educação superior em saúde: algumas reflexões** (2007). Disponível em <[http://eprints.upc.es/cidui\\_2006/pujades/comunicaciones\\_completas/doc241.doc](http://eprints.upc.es/cidui_2006/pujades/comunicaciones_completas/doc241.doc)>.

Acesso em: 16 out. 2010.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, Coleção Primeiros Passos, 28 ed., 1993.

BRASIL **Decreto Nº 5.773, De 9 De Maio De 2006**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/Decreto/D5773.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/Decreto/D5773.htm)>.

Acessado em 20 mar. 2011.

BRASIL, Parecer de nº 81/65, de 12 de fevereiro de 1965, Conselho Federal de Educação. In: **Documenta**, n. 38, junho de 1965.

BRASIL. **Avaliação externa de instituições de educação superior**. Brasília., 2006. Disponível em: <<http://www.feso.br/instituicao/comissoes/pppi/conteudofinal.pdf>>

Acesso em: 20 mar.2011.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1981**, de 24 de fevereiro de 1891. Disponível em: <<http://www.soleis.com.br/ebooks/Constituicoes0-6.htm>>. Acesso em: 14 nov. 2010.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm)>. Acesso em: 15 fev. 2011.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 1934**, de 16 de julho de 1934. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constitui%C3%A7ao34.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao34.htm)>

Acesso em: 13 nov. 2010.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 1937**, de 10 de novembro de 1937. Disponível em: <

<http://www.planalto.gov.br/ccivil/Constituicao/Constitui%C3%A7ao37.htm>>. Acesso

em: 24 mar. 2011.

BRASIL. **Decreto 5773**, de maio de 2006. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/Decreto/D5773.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/Decreto/D5773.htm)>.

Acesso em: 17 jan. 2011.

BRASIL. **Decreto 6303**, de 12 de Dezembro de 2007. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6303.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6303.htm)>.

Acesso em: 28 jan. 2011.

BRASIL. **Decreto nº 2208**, de 17 de abril de 1997. Disponível em:

<[http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/d2208\\_97.htm](http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/d2208_97.htm)>. Acesso em: 09 jan. 2011.

BRASIL. **Decreto nº 4127**, de 25 de fevereiro de 1942. Disponível em:

<<http://www.fiscolex.com.br/ExibeDoc.aspx?busca=DECRETO%20N%C2%BA%204127/42>>. Acesso em: 14 mai. 2011.

BRASIL. **Decreto nº 5154**, de 23 de junho de 2004. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/D5154.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/D5154.htm)>.

Acesso em: 17 jan. 2011.

BRASIL. **Decreto nº 5622**, de 19 de Dezembro de 2005. Disponível

em:<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm)>.

Acesso em: 14 jun. 2011.

BRASIL. **Decreto nº 7.566**, de 23 de setembro de 1909. Disponível em

[www.senac.br/BTS/253/boltec253b.htm](http://www.senac.br/BTS/253/boltec253b.htm): Acesso em: 27 de fev. 2011.

BRASIL. Governo Estadual do Rio Grande do Sul. **Agenda 2020**. Porto Alegre, (2000).

Disponível em: <<http://www.agenda2020.org.br/propostas.php?PropostaId=9>>. Acesso

em: 8 jun. 2010.

BRASIL. **Lei nº 11.892**, de 29 de dezembro de 2008. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm)>. Acesso

em: 23 mar. 2011.

BRASIL. **Lei nº 5540**, de 28 de novembro de 1968. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L5540.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5540.htm)>. Acesso em: 26 dez. 2010.

BRASIL. **Lei nº 5692**, de 11 de agosto de 1971. Disponível em: <<http://www.6.senado.gov.br/legislacao/sf/legislacao/legisla>>. Acesso em: 17 out. 2010.

BRASIL. **Lei nº 6545**, de 30 de junho de 1978. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/ anotada/2719299/lei-6545-78>>. Acesso em: 14 mar. 2011.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 12 mar. 2011.

BRASIL. **Ministério da Educação** (2011a). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/img//261208ifets.jpg>>. Acesso em: 12 jun. 2011.

BRASIL. **Ministério da Educação** (2011b). Disponível em: <<http://redefederal.mec.gov.br>>. Acesso em: 15 jun. 2011.

BRASIL. Ministério da Fazenda. Economia Brasileira em Perspectiva (2010). Disponível em:<<http://www.fazenda.gov.br/portugues/docs/perspectiva-economia-brasileira/edicoes/Economia-Brasileira-Em-Perpectiva-Especial-10.pdf>>. Acesso em: Mar de 2012

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Naturais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Parecer CNE/CES nº 1.301**, de 6 de novembro de 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES1301.pdf>>. Acesso em: 02 fev. 2011.

BRASIL. **Parecer CNE/CES nº 1.302**, de 6 de novembro de 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES13022.pdf>>. Acesso em: 01 mar. 2011.

BRASIL. **Parecer CNE/CES nº 1.303**, de 6 de novembro de 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/130301Quimica.pdf>>. Acesso em: 04 mar. 2011.

BRASIL. **Parecer CNE/CES nº 1304**, de 6 de novembro de 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES1304.pdf>>. Acesso em: 04 mar. 2011.

BRASIL. **Parecer CNE/CES nº 583**, de 4 de abril de 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0583.pdf>>. Acesso em 02 mar. 2011.

BRASIL. **Parecer CNE/CES nº 776**, de 3 de dezembro de 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0776.pdf>>. Acesso em 02 mar. 2011.

BRASIL. **Parecer CNE/CP Nº 09**, de 08 de maio de 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em: 01 mar. 2011.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 25** de 03 de setembro de 2002. Disponível em: <[portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/cp252002.pdf/2002](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/cp252002.pdf/2002)>. Acesso em: 14 jun. 2011.

BRASIL. **Parecer CNE/CP Nº 5**, de 04 de abril de 2006. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp005\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp005_06.pdf)>. Acesso em: 03 mar. 2011.

BRASIL. **Portaria 01**, de 10 de Janeiro de 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/portaria1.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2011.

BRASIL. **Portaria 02**, de 10 de Janeiro de 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/portaria2.pdf>>. Acesso em: 14. mar. 2011.

BRASIL. **Portaria 10**, de 02 de Julho de 2009. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/portaria10\\_seed.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/portaria10_seed.pdf)>. Acesso em: 14 mar. 2011.

BRASIL. **Portaria 40**, de 13 de dezembro de 2007. Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/ead/port\\_40.pdf](http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/ead/port_40.pdf)>. Acesso em: 14 mar. 2011.

BRASIL. **Portaria nº 4.059**, de 10 de dezembro de 2004. Disponível em <[portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs\\_portaria4059.pdf](http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs_portaria4059.pdf)>. Acesso em: 14 jun. 2011.

BRASIL. **Resolução CNE/CES nº 3**, de 18 de fevereiro de 2003. Disponível em: <[http://r1.ufrrj.br/graduacao/arquivos/docs\\_diretrizes/materm\\_ces032003\\_resol.pdf](http://r1.ufrrj.br/graduacao/arquivos/docs_diretrizes/materm_ces032003_resol.pdf)>. Acesso em: 01 mar. 2011.

BRASIL. **Resolução CNE/CES nº 7**, de 11 de março de 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES07-2002.pdf>>. Acesso em: 02 fev. 2011.

BRASIL. **Resolução CNE/CES Nº 8**, de 11 de março de 2002. Disponível em: <[portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES08-2002.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES08-2002.pdf)>. Acesso em: 04 mar. 2011.

BRASIL. **Resolução CNE/CES nº 9**, de 11 de março de 2002. Disponível em: [http://www.iffarroupilha.edu.br/site/midias/arquivos/2011123112717609resolucao\\_cne-ces\\_n%C2%B0\\_09-02\\_fisica.pdf](http://www.iffarroupilha.edu.br/site/midias/arquivos/2011123112717609resolucao_cne-ces_n%C2%B0_09-02_fisica.pdf). Acesso em: 04 mar. 2011.

BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 02**, de 19 de abril de 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2011.

BROILO, C. L. **Com(formando) o trabalho docente: a ação pedagógica na universidade**. Porto Alegre: UFRGS, 2004. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós- Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2004. Disponível em: [www.lume.ufrgs.br/handle/10183/4971](http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/4971). Acesso em: 13 jan. 2011.

CANÁRIO, R. **Educação e Território**. Noesis, 1998.

CAPALBO, C. **Fenomenologia e Ciências Humanas: uma nova dimensão em antropologia, história e psicanálise**. Rio de Janeiro: J. Ozon, 1973.

CASTANHO, M. E. (Orgs). **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2011.

CERDEIRA, José Pedro. A percepção da eficácia pessoal e os mecanismos de autorregulação das aprendizagens. In *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XXIX, n. 2, 1995.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000

CHAUÍ. Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo. Atica, 1995.

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

CORTELLA, M. S. **A Escola e o Conhecimento: Fundamentos Epistemológicos e Políticos**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

CUNHA, L. A. **Desenvolvimento desigual e combinado no ensino superior: Estado e mercado**. Educ. Soc. Campinas, v.25, nº 88. Especial, out. 2004c.

CUNHA, L. A. O ensino industrial-manufatureiro no Brasil. In: *Revista Brasileira de Educação*. Mai/Jun/Jul/Ago, n. 14, 2000.

CUNHA, M. I. *et al.* Inovações pedagógicas na formação inicial de professores. In: FERNANDES, C; GRILLO M. (Orgs.), **Educação Superior: Travessias e atravessamentos**. Ed. ULBRA. Canoas, RS, 2001b, p. 31-88.



CUNHA, M. I. **O professor universitário na transição de paradigmas**. São Paulo: JM Editora, 2005a.

CUNHA, M. I. **Aprendizagens significativas na formação inicial de professores**: um estudo no espaço dos Cursos de Licenciatura. *Interface - Comunic., Saúde, Educ.*, v.5, nº 9, 2001.

CUNHA, M. I. **Diferentes olhares sobre as práticas pedagógicas no ensino superior**: a docência e sua formação. Educação, Porto Alegre, 2004b.

CUNHA, M. I. **O Bom Professor e sua Prática**. 18 ed. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2006.

CUNHA, M. I. **Pedagogia Universitária**: energias emancipatórias em tempos neoliberais. Relatório de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação. Unisinos. 2006a.

CUNHA, M. I. **Reconfiguração de Saberes no Ensinar e no Aprender na Universidade** (2004) . Disponível em: <[www.ces.uc.pt/lab2004/pdfs/MARIAIsabelCunha.pdf](http://www.ces.uc.pt/lab2004/pdfs/MARIAIsabelCunha.pdf)>. Acesso em: 12 mai. 2011.

CUNHA, M. I; FERNANDES, C. M. B. **Formação continuada de professores universitários**: Uma experiência na perspectiva da produção do conhecimento. Educação Brasileira, CRUB, nº 36 jan/jul. 1994.

CUNHA, M. I; LEITE, D. B. C. **Decisões pedagógicas e estruturas de poder na universidade**. Campinas: Papyrus, 1996

CUNHA, Maria Isabel da. **O professor universitário na transição dos paradigmas**. Araraquara/SP, JM Editora, 1998.

CUNHA, L. A. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. 2 ed. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

DELORS, Jacques. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional Sobre Educação para o Século XXI, *In: Educação: um tesouro a descobrir*. UNESCO, MEC, Cortez Editora, São Paulo, 2010.

ENGERS, M. E. A. A pesquisa no contexto da universidade: um novo olhar para a realidade da PUCRS. *In: Educação Brasileira*, Brasília, v. 22, nº 44, p. 131-154, jan./jun. 2000.

ENRICONE, D. (org). **Ser professor**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.

FAVERO, M. L. A. **A Universidade no Brasil: das Origens à Reforma Universitária de 1968**. Educ. rev. [online], 2006, n.28, pp. 17-36. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602006000200003&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602006000200003&script=sci_arttext)>. Acesso em: 01 fev. 2011.

FERNANDES, C. M. B. Formação do professor universitário: tarefa de quem? In: MASETTO, M. (Org.). **Docência na universidade**. Campinas: Papirus, 1998.

FERNANDES, E. **Ideias que jogam conta o ensino**. Nova Escola, ano XXVI, nº 240, março de 2001.

FINI, M. I. Sobre a Pesquisa Qualitativa em Educação, que tem a Fenomenologia como suporte. In: BICUDO, M. V.; ESPÓSITO, V. H. C. (Orgs). **A pesquisa qualitativa em educação: um enfoque fenomenológico**. Piracicaba: Editora Unimep, 1994.

FONSECA, Celso Suckow. **História do Ensino Industrial no Brasil**. Rio de Janeiro: Escola Técnica, 1961.

FORQUIN, J. **O currículo entre o relativismo e o universalismo**. Tradução de Catherine Rato, revisão técnica de Antonio Flavio B. Moreira (UFRJ) e Tomaz Tadeu da Silva (UFRGS). Revista Educação & Sociedade, ano XXI, nº 73, Dezembro/2000.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo . **Extensão ou Comunicação**. 13a Edição. São Paulo: Paz e Terra. 2006

FREITAS, H. C. L. **Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização**. Educ. Soc. [online]. 2003, vol.24, nº 85 [cited 2011-03-25], pp. 1095-1124. Disponível em:

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302003000400002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302003000400002&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 23 mar. 2011.

GADAMER, H-G. **Verdade e método – traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. Tradução de F. P. Meurer. Petrópolis: Vozes, 1997,

GADOTTI, MOACIR. Perspectivas atuais da educação. **São Paulo Perspec.**, São aulo, v. 14, n. 2, June 2000 . Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-88392000000200002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392000000200002&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 13 Feb. 2013.

- GARCIA, Regina Leite (Org.); MOREIRA, A. F. B. (Org.). **Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios**. São Paulo: Cortez, 2003.
- GARCIA, S. R. O. O fio da história: a gênese da formação profissional no Brasil. *In: Trabalho e Crítica*. São Leopoldo: Ed. UNISINOS, 2000.
- GIMENO SACRISTÁN .**O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- GIMENO SACRISTAN, J. **Autonomía profesional y control democrático**. Cuadernos de Pedagogía, nº 220, 1993.
- GOLDENBERG, M. **A arte de Pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências**
- GOODSON, I. F. **Currículo: Teoria e História**. 10. Ed – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- GUITIÉRREZ PÉREZ, Francisco, PRIETO CASTILHO, Daniel. *La mediación pedagógica: apuntes para una educación a distancia alternativa*. San José, Costa Rica: Rádio Nederland Training Center, División de Radio Nederland Internacional, 1991.
- HAMILTON, D. Mudança social e mudança pedagógica: a trajetória de uma pesquisa histórica. **Teoria & Educação**, nº 6, 1992.
- HEIDEGGER, M. **Ser e Tempo**. Tradução de M. S. Cavalcante. 8. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.
- HUBERMAN, M. **Como se realizam as mudanças em educação: subsídios para o estudo da inovação**. São Paulo: Cultrix, 1989.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. *In: NOVOA, A. (Org.). Vidas de professores*. Portugal: Porto Editora, 1992.
- ISAIA, S. M. A. O professor do ensino superior: no entrelaçamento da trajetória pessoal com a profissional. *In: Seminário Internacional da Pessoa Adulta: Saúde e Educação 1*. Porto Alegre, 2005. Anais. Porto Alegre: PUCRS, 2005.
- ISAIA, S. M. A.; BOLZAN, D. P. V. **Construção da para a educação superior**. *In: Encontro nacional de didática e práticas de ensino*, 12. 2006. Recife. Anais. UFPE, 2006.

ISAIA, S. M. A. Trajetória profissional docente: desafios à professoralidade. *In*: FRANCO, M. E. D. P.; KRAHE, E. D. (Ed.). **Pedagogia universitária e áreas de conhecimento**. Porto Alegre: Edipucrs, 2007.

JURACY, C; VIDOR, A; PACHECO, E; CALDAS, L. A. **Institutos Federais: Comentários e Reflexões**. Natal: IFRN, 2009.

KRAHE, E. D. . **Mudanças de Racionalidade na Pedagogia Universitária: Obstáculos em cursos de Formação de Professores**, 2008. Disponível em: <[www.ufrgs.br/geu/Anped\\_sul08.pdf](http://www.ufrgs.br/geu/Anped_sul08.pdf)>. Acesso em: 23 mar. 2011.

KUENZER. A. Z. **As políticas de formação: A constituição da identidade do professor sobrance** (1999). Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a09v2068.pdf>>. Acesso em: 02 mar. 2011.

LEITE, D. B; GENRO, M. E. H; BRAGA, A. M. Universidade Futurante: inovações entre as certezas do passado e as incertezas do futuro. *In*: LEITE, D.B; MOROSINI, M. (Orgs.) **Universidade Futurante**. Produção do Ensino e Inovação. São Paulo: Papyrus, 1997.

LEITE, D. *et al.* **Inovação como fator de Revitalização do Ensinar e do Aprender na Universidade**. Colet. Programa Pos-Grad. Educação. Porto Alegre, v. 4, n. 12, p.79-86. Maio/Jun. 1997.

LEITE, D. **Inovação/tensão entre poderes e saberes** (2003). Disponível em: [www.interface.org.br/revista13/debates1.pdf](http://www.interface.org.br/revista13/debates1.pdf)>. Acesso em: 14 dez. 2010.

LEITE, D. TUTIKIAN, J; HOLZ, N. (org.). **Avaliação e compromisso: construção e prática da avaliação institucional em uma universidade pública**. Porto Alegre, Ed. Universidade/UFRGS, 2000.

LEITE, D.. Avaliação institucional e a produção de novas subjetividades. *In*: DIAS J.; RISTOFF, D. (orgs.). **Universidade desconstruída: avaliação institucional e resistência**. Florianópolis: Insular, 2000.

LEITE, D.. *et al.* **Inovação na Universidade: a Pesquisa em Parceria**. Interface– Comunicação, Saúde, Educação. v.3, nº 4, 1999.

LEITE, D.. *et al.* **Inovação na Universidade: a pesquisa em parceria**. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-32831999000100004](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32831999000100004)>. Acesso em: 22 dez. 2010.

LIBÂNEO, J. C; OLIVEIRA, J. F; TOSCHI, M. S. **Educação Escolar:** políticas, estrutura e organização – 7 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LIMA-TAVARES, D. A. **Trajetórias da Formação Docente:** o Caso da Licenciatura Curta em Ciências das Décadas de 1960 e 1970. Niterói: UFF, 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, 2006. Disponível em: <[http://www.bdt.dndc.uff.br/tde\\_arquivos/2/TDE-2006-08-11T143240Z-308/Publico/UFF-Educacao-Dissert-DanieleTavares.pdf](http://www.bdt.dndc.uff.br/tde_arquivos/2/TDE-2006-08-11T143240Z-308/Publico/UFF-Educacao-Dissert-DanieleTavares.pdf)>. Acesso em: 16 out. 2010.

LUCARELLI, E. **Desarrollos en Pedagogia Universitária:** práctica y teoría en la búsqueda de caminos alternativos en la enseñanza universitaria. XXIII International Congress of the Latin American Studies Association. Washington, setembro, 2001.

LUCARELLI, E. **El eje teoría-práctica en cátedras universitarias innovadoras, su incidencia dinamizadora en la estructura didáctico curricular.** Tesis de doctorado. Universidad de Buenos Aires – UBA, 2003.

LUCARELLI, E. **Práticas profissionais emergentes:** un caso de innovación en la enseñanza universitaria. *In:* REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28, 2005, Caxambu. Anais.Caxambu, 2005.

LUFT, Celso Pedro. **Minidicionário da Língua Portuguesa.** Ática, 2002.

MACEDO, R. S. **Currículo:** Campo, Conceito e Pesquisa. Petropolis, RJ: Vozes, 2007.

MACHADO, L. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. *In:* **Primeira Reunião do Ciclo de Palestras para a Discussão das Licenciaturas nos Institutos Federais de Educação,** Brasília, 2008.

MAGALHAES, S. M. O. **Experiências de investigação da atitude transdisciplinar no contexto de formação de professores.** *Psicol. Ensino & Form,* 2010.

MARAFON, M. R. C. **Articulação Pós-Graduação e Graduação:** desafio para a educação superior. 2001. 208 p. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Unicamp. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000219651>>. Acesso em: 10 jan. 2011.

MARCONDES E; MONTES, G.S; BIANCO, A.C. A proposta do currículo nuclear. *In*: Marcondes E, Gonçalves EL. eds. **Educação Médica**. Sarvier: São Paulo. 1998.

MARTINS, J.; BICUDO, M. A. V. **Estudos sobre Existencialismo, Fenomenologia e Educação**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2006.

MASETTO, M. T. Professor Univeristário: um profissional da educação na atividade docente. *In*: MASETTO, M. T. (Org.). **Docência na universidade**. Campinas: Papirus, 1998.

MEDEIROS, R. C. **Professores Universitários e suas primeiras experiências pedagógicas**. Cadernos de Educação UFPel, 1994.

MOCROSKY, Luciane Ferreira. **A Presença da Ciência, da Técnica, da Tecnologia e da Produção no Curso Superior de Tecnologia em Fabricação Mecânica**. Tese (Doutorado em Educação Matemática (Rio Claro)) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2010.

MONTEIRO, Silas Borges, ALMEIDA, Célia Schimidt. *Filosofia: Lições de Filosofia da Educação*. Cuiabá: EdUFMT / NEAD, 1996.

MORAN, José Manuel. Tendências da educação *online* no Brasil. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/moran/tendencias.htm>>. Acesso em: 14 jan. 2013.

MOREIRA, P. C. **O conhecimento Matemático do Professor: Formação na Licenciatura e Prática Docente na Escola Básica (2004)**. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/1843/EABA-6ABMUH/1/2000000078.pdf>> Acesso em: 21 fev. 2011.

MORIN, E. A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

MOROSINI, M.C. (org.), 2006a. **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Porto Alegre, FAPERGS/RIES.

MOROSINI, M.C..*et al.* **Professor do Ensino Superior: Identidade, Docência e Formação** (2000). Disponível em: <[www.iprede.org.br/upload/.../Professor%20do%20Ensino%20Superior.pdf](http://www.iprede.org.br/upload/.../Professor%20do%20Ensino%20Superior.pdf)>. Acesso em: 16 fev. 2011.

MOROSINI, M.C.; MOROSINI, L. **Pedagogia Universitária: entre a convergência e a divergência na busca do alomorfismo** (2006). Disponível em:

<[www.unirevista.unisinos.br/\\_pdf/UNIrev\\_Morosini\\_e\\_Morosini.pdf](http://www.unirevista.unisinos.br/_pdf/UNIrev_Morosini_e_Morosini.pdf)>. Acesso em: 15 mar. 2011.

NÓVOA, A. **Os professores na virada do milênio**: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. Educação e Pesquisa São Paulo, v. 25, nº 1, jan.-jun. 1999.

PAAS, L. C. **A integração da abordagem colaborativa à tecnologia internet para aprendizagem individual e organizacional no PPGEP**. Florianópolis, 1999. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós- Graduação em Engenharia de Produção da UFSC. Disponível em: <<http://www.esp.ufsc.br/disserto99/leslie/index.html> > Acesso em: 19 dez. 2012.

PACHANE, G. G. **Políticas de Formação Pedagógica do Professor Universitário**: Reflexões a partir de uma experiência (2001). Disponível em: <[www.anped11.uerj.br/27/Graziela%20Pachane.rtf](http://www.anped11.uerj.br/27/Graziela%20Pachane.rtf)>. Acesso em: 29 jan. 2011.

PACHECO, E. **Novas Perspectivas para a Rede Federal de Educação Profissional em Tecnológica**, 2010a. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=14428](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14428)> Acesso em: 23 mar. 2011.

PACHECO, E. **Os Institutos Federais**: Uma Revolução na Educação profissional e Tecnológica, 2010b. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=14428](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14428)> Acesso em: 23 mar. 2011.

PANITZ, T. **A definition of collaborative vs cooperative learning**. (1996) Disponível em: <<http://www.lgu.ac.uk/deliberations/collab.learning/panitz2.html>> Acesso em: 14 dez. 2012.

PEDROSO, M. B. **A Sala de Aula Universitária como Espaço de Inovação**: Investigando o Curso de Nutrição da Unisinos, (2006). Dissertação de Mestrado. Unisinos – RS. Disponível em: <[ww.bdae.org.br/dspace/bitstream/123456789/1231/1/tese.pdf](http://www.bdae.org.br/dspace/bitstream/123456789/1231/1/tese.pdf)> Acesso em: 03 dez. 2010.

PEREIRA, L. A. C. **A rede Federal de Educação Profissional e o desenvolvimento local**. – 2003. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico\\_educacao\\_profissional.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf)>. Acesso em: 03 nov. 2010.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHERDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002, p. 12-52.

PIMENTEL, M. G. **O professor em construção**. Campinas, SP: Papyrus, 1993.

PRETI, Oreste. Autonomia do aprendiz na educação a distância: significados e dimensões. In: PRETI, Oreste. (org.) **Educação a Distância: construindo significados**. Cuiabá: NEAD/IE - UFMT; Brasília: Plano, 2012.

PRETI, Oreste. Educação a Distância e Globalização: desafios e tendências. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 79, n. 191, p. 19-30, jan./abr. 1998.

PRIBERAN. **Dicionário Priberam da Língua Portuguesa**. Disponível em: <[www.priberam.pt/dlpo](http://www.priberam.pt/dlpo)>. Acesso em: 12 mar. 2011.

REIS FILHO, C. **A Educação e a Ilusão Liberal**. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1981.

ROMANELLI, O. O. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

ROMANELLI, O. O. **História da Educação no Brasil**. 28 ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

ROSSLER, J. H. A Educação como Aliada na Luta Revolucionária pela Superação da Sociedade Alienada. In: DUARTE, N. (Org.) **Crítica ao Fetichismo da Individualidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

SAMPAIO, J. S. **O Componente Curricular Educação Física no Ensino Médio Integrado da Escola Agrotécnica Federal de Santa Inês/BA** (2010). Disponível em: <[www.ia.ufrj.br/ppgea/dissertacao/Juarez%20Silva%20Sampaio.pdf](http://www.ia.ufrj.br/ppgea/dissertacao/Juarez%20Silva%20Sampaio.pdf)>. Acesso em 03 jan. 2011.

SANTOS, L. *et al.* **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: Didática, Formação de Professores, Trabalho Docente**.(2010) Disponível em: <[http://www.fae.ufmg.br/endipe/livros/Livro\\_4.PDF](http://www.fae.ufmg.br/endipe/livros/Livro_4.PDF)>. Acesso em: 25 jan. 2011.



SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas, SP: Autores Associados, 1991.

SCHEIBE, L; AGUIAR, M. A. **Políticas para formação dos profissionais da educação neste início de século**: análise e perspectivas. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/26/inicio/htm>>. Acesso em: 27 dez 2010.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. *In*: NÓVOA, Antonio (org.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: D.Quixote, 1992.

SETEC/MEC. **Um Novo Modelo em Educação Profissional e Tecnológica**: Concepções e Diretrizes, 2010.

SILVA, J. G. **Educação Médica**: Construindo a professoralidade. Tese de Doutorado em Educação – PUC – SP, 2003. Disponível em: <[http://www.abem-educmed.org.br/pdf\\_tese/jose\\_gilberto.pdf](http://www.abem-educmed.org.br/pdf_tese/jose_gilberto.pdf)>. Acesso em: 20 Abr. 2011.

Sociais. Rio de Janeiro: Record, 1997.

SOUZA SANTOS, B. **A crítica da razão indolente contra o desperdício da experiência**. 4.d. São Paulo: Cortez, 2002.

SOUZA SANTOS, B; FILHO, N. A. **A Universidade no Século XXI**: Para uma Universidade Nova (2008). Disponível em: < [www.boaventuradesousasantos.pt](http://www.boaventuradesousasantos.pt)>. Acesso em: 23 mar. 2011.

STEIN, E. Nota do tradutor. *In*: HEIDEGGER, M. **O que é metafísica?** Tradução de E. Stein. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1996

TANURI, L. M. **História da Formação de Professores**. Revista Brasileira de Educação, nº 14, p. 61-88, mai./jun./jul./ago. 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF. Os Professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática, e saberes no magistério. *In*: CANDAU, V. M. **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

THOMPSON, E. P. **Educacion na Experience**. Leeds University Press, 1968.

UAB/MEC. **Universidade Aberta do Brasil** (2011a). Disponível em: <[http://www.uab.capes.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=7:como-funciona-&catid=6:sobre&Itemid=19](http://www.uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=7:como-funciona-&catid=6:sobre&Itemid=19)>. Acesso em 14 mar. 2011.

UAB/MEC. **Universidade Aberta do Brasil** (2011c). Disponível em: <[http://www.uab.capes.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=6&Itemid=18](http://www.uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=6&Itemid=18)>. Acesso em: 15 jan. 2011.

UAB/MEC. **Propostas Conceituais e Metodológicas** (2011) Disponível em: <[portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pro\\_licenciatura.pdf](portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pro_licenciatura.pdf)>. Acesso em: 10 ago. 2010.

UAB/MEC. **Universidade Aberta do Brasil** (2011b). Disponível em: <<http://www.uab.unb.br/index.php/institucional/historico>>. Acesso em: 13 fev. 2011.

VASCONCELLOS, C. **Construção do conhecimento em sala de aula**. São Paulo: Libertad, 2000.

VEIGA, I. P. A. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. *In*: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 2001.

VIEIRA, A. M. D. P; GOMIDE, A. G. **História da Formação de Professores no Brasil: O Primado das Influências Externas**. 2008. Disponível em: <[www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/.../93\\_159.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/.../93_159.pdf)>. Acesso em: 01 fev. 2011.

VILLANI, M. K. **Um Estudo das Atuais Diretrizes para os cursos de Licenciatura em Matemática, sob a Perspectiva de sua Aderência aos Projetos Curriculares de Matemática para a Educação Básica Brasileira** (2009). Disponível em: <<http://www.uniban.br/pos/educamat/pdfs/teses/Marcelo%20Kruppa%20Vilani.pdf>>. Acesso em: 25 mar. 2011.

VILLAS BOAS, G. K. **Currículo, iniciação científica e evasão de estudantes de ciências sociais**. *Tempo soc.* [online]. 2003, vol.15, n.1. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-20702003000100003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20702003000100003&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 13 jun. 2011.

## APÊNDICES

## **APÊNDICE 01 - ENTREVISTA DIRIGIDA COM GESTORES (COORDENADORES INSTITUCIONAIS E COORDEANDORES DE CURSO) DE EAD**

1. Conte-me um pouco sobre sua trajetória de vida e sobre sua experiência profissional.
2. Como a EAD está organizada no IF?
3. Existe algum documento institucional que contempla as diretrizes para os cursos de licenciatura?

Obs1: Se entrar na questão dos PPC: você acredita que o PPC do curso influencia na prática pedagógica de seus professores? Você percebe que as práticas são influenciadas por outros elementos que não sejam os nortes previstos no ordenamento institucional. Que elementos são esses?

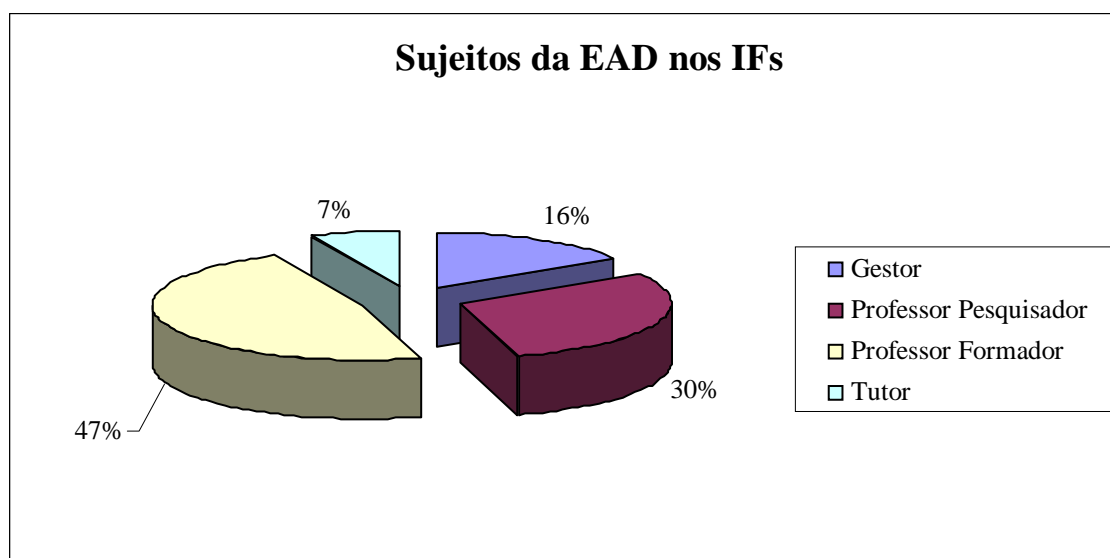
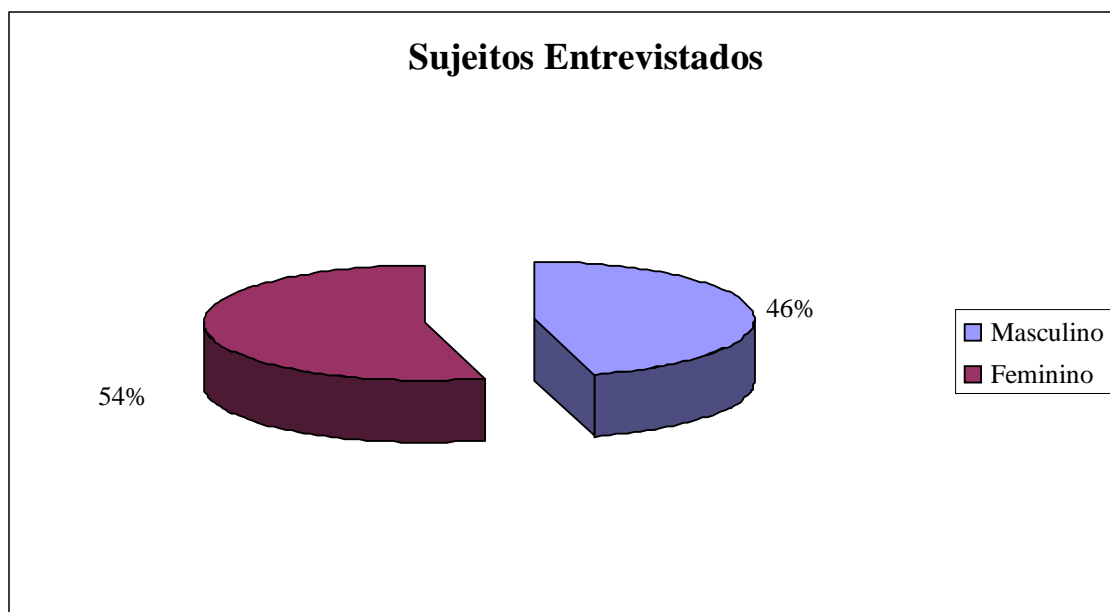
Obs2: Se entrar nas Diretrizes da SETEC: as diretrizes dos IFs norteiam a formação de professores para que os egressos tenham uma formação diferente dos egressos das universidades. É possível que isso aconteça no atual contexto educacional e na modalidade de EAD? Os currículos executados estão de acordo com essa exigência?

4. O IF faz formação continuada para os professores formadores das Licenciaturas? Que temas são os mais necessários ao seu ver?
5. Como você visualiza a questão dos saberes docentes. Será que para ser professor da EAD é preciso de saberes específicos? Quais você acredita serem fundamentais? Há tensionamentos entre os saberes para a atuação em cursos presenciais e em EAD? Há convergências? Como você vê/observa isto no curso que você coordena?
6. Você percebe, na prática dos professores, a inserção de experiências inovadoras no cotidiano do curso? Como isso acontece? Que inovações são essas?
7. Nós discutimos vários assuntos interessantes mas, há algo que não abordamos e que você acha necessário comentar? Há algo que você gostaria de acrescentar?

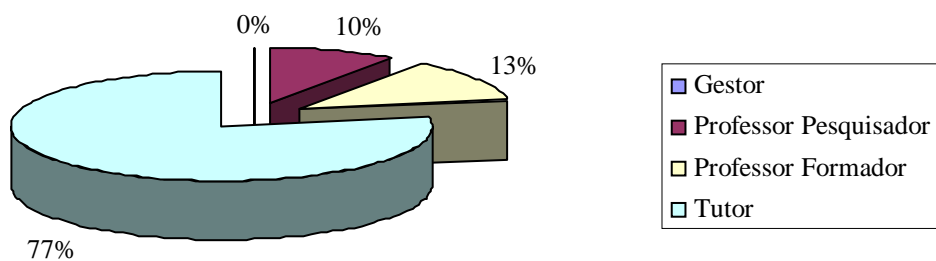
## **APÊNDICE 02 - ENTREVISTA DIRIGIDA COM PROFESSORES PESQUISADORES, PROFESSORES FORMADORES E TUTORES DE EAD**

1. Conte-me um pouco sobre sua trajetória de vida e sobre sua experiência profissional.
2. Levando em consideração sua trajetória pessoal, acadêmica e profissional, o que considera importante para o exercício da docência? Como aconteceu a experiência inicial de ser docente? Os saberes profissionais tiveram contribuição significativa no seu trabalho docente? De que maneira? Alguns saberes te fizeram falta? Quais? A concepção de formação que tem, interferem nos seus saberes docentes, bem como em sua atuação como professor (a)?
3. Quais saberes você julga serem fundamentais para os professores que atuam nos cursos de formação de professores na modalidade de EAD? Você acredita que existam saberes específicos que esses professores precisam ter e que se diferenciam dos professores que atuam na educação presencial?
4. Há tensionamentos entre os saberes para a atuação em cursos presenciais e em EAD? Há convergências? Como você vê/observa isso no curso em que você atua?
5. Me fale sobre o currículo do curso em que você atua.
6. Você acredita que o PPC do curso influencia na sua prática pedagógica? Suas práticas são influenciadas por outros elementos que não sejam os nortes previstos no ordenamento institucional? Que elementos são esses?
7. Você percebe, na sua prática, a inserção de experiências inovadoras no cotidiano do curso? Como isso acontece? Que inovações são essas?
8. Nós discutimos vários assuntos interessantes mas, há algo que não abordamos e que você necessário comentar? Há algo que você gostaria de acrescentar?

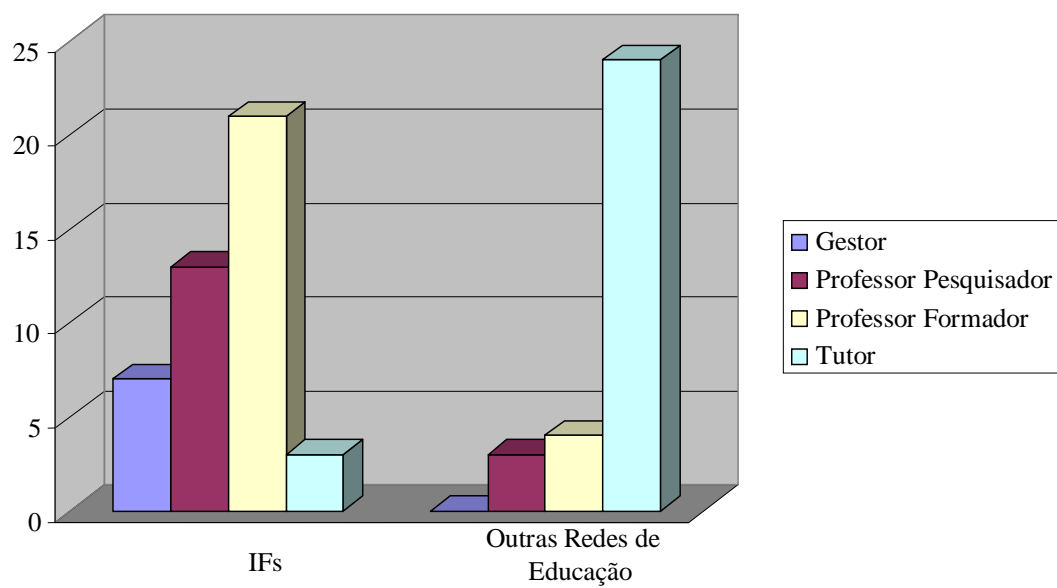
## APÊNDICE 03 - INFORMAÇÕES SOBRE OS SUJEITOS DA PESQUISA



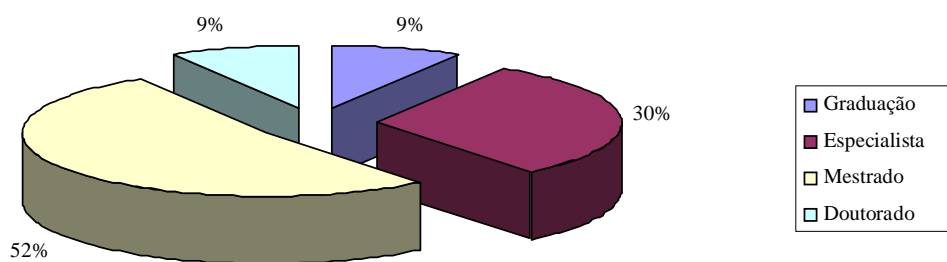
### Sujeitos da EAD de outras Redes



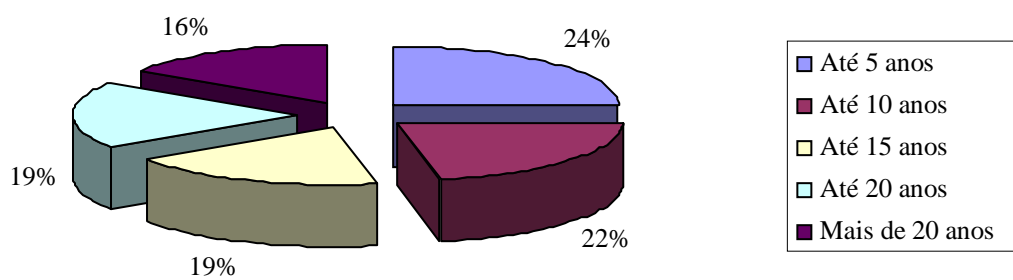
### Comparativo entre Sujeitos da EAD



### Formação Acadêmica dos Sujeitos da EAD



### Tempo de Trabalho na Educação





# APÊNDICE 04 - MAPA CONCEITUAL DA TESE

