

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
Faculdade de Educação
Programa de Pós-graduação em Educação

**A presença da ausência: a formação do pedagogo na
modalidade a distância da Universidade do Tocantins.**

Simone Andréa Pinto

Brasília - DF
2007

Simone Andréa Pinto

A Presença da Ausência

**Formação do Pedagogo na Modalidade a Distância:
Um caso da Universidade do Tocantins**

Dissertação de Mestrado apresentada à Banca Examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como exigência para a obtenção do título de MESTRE em EDUCAÇÃO, área de confluência: Desenvolvimento Profissional Docente, sob a orientação da Professora Doutora Lúcia Maria Gonçalves de Resende.

BANCA EXAMINADORA

**Prof^a. Dr^a.: Lúcia Maria Gonçalves de Resende
(Orientadora – UnB)**

**Professora Dr^a Mirza Seabra Toschi
(Examinadora Externa – UFG)**

**Prof^a. Dr^a. Ilma Passos Alencastro Veiga
(Examinadora interna – UnB)**

**Professor Dr. José Vieira de Sousa
(Examinador – Suplente – UnB)**

À minha querida mãe, pelo amor incondicional
Ao meu pai e amigo, por se fazer sempre presente.
A minha avó (*in memoriam*) pelo exemplo de virtude.
Ao meu marido, por preencher meus espaços ausentes.
Aos meus filhos, companheiros de todas as jornadas.
Às minhas irmãs, especialmente Raquel, amiga de todas horas.
A Rosa, Paulo e Gabriel, pelo carinho e cumplicidade.

AGRADECIMENTOS

Foram muitos os que contribuíram com essa vitória, muitos ombros me acolheram, muitas mãos foram estendidas, um sorriso, um gesto de carinho, um olhar atento, enfim, não teria chegado até esse momento sem a colaboração e compreensão dos amigos nos momentos difíceis. Porém, existem aquelas pessoas que foram especiais durante a trajetória, a essas pessoas eu dedico meus sinceros e profundos agradecimentos.

Em primeiro lugar agradeço a Deus por ter me proporcionado forças e persistência para enfrentar todas intempéries. Meus sinceros e profundos agradecimentos à professora Lúcia, mediadora, amiga, professora, orientadora, enfim, um ser humano muito especial. Obrigada pelo carinho, compreensão e principalmente por sua dedicação incondicional em prol do meu crescimento profissional.

Agradeço também a professora Ilma Passos, por ter estimulado o início dessa trajetória e pela preocupação, carinho e respeito em todos os momentos. Parafraseando Roberto Carlos ... Você foi, o maior dos meus Passos... de todos, o mais largo, como eu nunca vivi... o começo de tudo! Obrigada!

Agradeço aos professores que deixaram boas lembranças, recordações de comprometimento com sua prática profissional: professora Abádia, Livia, Benigna.

Aos fiéis escudeiros de jornada, Maria Antônia e Reynaldo, amigos em todos os momentos, distância ou presencial.

Meus sinceros e profundos agradecimentos a Viviane, Henrique, Éricka e Mariana, que me acolheram com carinho e zelo, propiciando-me condições para realizar o Mestrado. Sem vocês tudo seria mais difícil.

Meus agradecimentos à equipe da UNINTINS na pessoa do Pró-Reitor Acadêmico Professor Galileu que proporcionou-me condições para o desenvolvimento desta pesquisa. Minha eterna gratidão para com a coordenadora e professores do curso, que não mediram esforços para auxiliar-me nas investigações.

Meu apreço, respeito, reconhecimento e agradecimento a ULBRA na pessoa do professor Marcos Ziemer, por ter me proporcionado condições para cursar o mestrado e principalmente, pela paciência e compreensão com o processo. A Olívia e Dieyme parceiras de trabalho que apoiaram-me nas minhas ausências.

Aos amigos Fernando, Maura, Márcia e Ivan, meu agradecimento pelo carinho, apoio e amizade incondicional sempre presente. E a todos aqueles, que na presença da ausência estiveram presentes o meu MUITO OBRIGADA !

*Por muito tempo achei que a
ausência é falta.
E lastimava, ignorante, a falta.
Hoje não a lastimo.
Não há falta na ausência.
A ausência é um estar em mim.
E sinto-a, branca, tão pegada,
aconchegada nos meus braços,
que rio e danço e invento
exclamações alegres,
porque a ausência, essa ausência
assimilada,
ninguém a rouba mais de mim.*

(Carlos Drummond de Andrade)

RESUMO

A presente pesquisa desenvolvida nos anos de 2006 a 2007, tem como objetivo compreender como se desenvolve o trabalho pedagógico dos docentes no processo de formação do Pedagogo em um curso de Pedagogia na modalidade EAD, oferecido em uma Universidade em Palmas – TO. Para tanto, buscará interpretar as características que permeiam a modalidade de formação do pedagogo a distância; analisar as concepções que norteiam a formação do pedagogo relacionadas a pedagogia e docência; analisar como coordenadores, professores e webtutores planejam, desenvolvem e avaliam o trabalho pedagógico desenvolvido; e analisar como os alunos percebem o processo ensino aprendizagem, vivenciado no âmbito do curso, na modalidade a distância. O percurso metodológico se pautou nos fundamentos da abordagem qualitativa, que propiciou a valorização das especificidades e características dos interlocutores, do pesquisador e do cenário do curso de Pedagogia a distância. Foi realizada observação participativa nos espaços da Universidade investigada, especificamente naqueles destinados às atividades de planejamento dos professores. As entrevistas semi-estruturadas foram realizadas com a coordenadora do curso, professores e webtutores, e para os alunos foi aplicado um questionário semi-estruturado na busca de ampliar as interpretações sobre como viam o trabalho pedagógico dos professores. A análise dos documentos permitiu aprofundar os fundamentos, concepções e processos que circundam o curso de Pedagogia e a modalidade EAD. A pesquisa contribuiu para uma visão mais crítica dos processos que circundam a formação do pedagogo a distância, bem como sobre o trabalho pedagógico enquanto espaço de reflexão e construção de uma prática educativa crítica e comprometida com o fortalecimento da formação docente. Nessa perspectiva, com o intuito de contribuir com fortalecimento do trabalho pedagógico, a pesquisa instigou o interesse em avançar o processo investigativo relacionados às fragilidades detectadas na investigação no que se refere aos processos de avaliação da aprendizagem a distância, o acompanhamento do estágio supervisionado e a elaboração participativa de um projeto político pedagógico de um curso a distância.

Palavras Chave: Curso de Pedagogia; Educação a Distância; trabalho pedagógico.

ABSTRACT

The present research has as objective to understand as if it develops the pedagogical work of the professors in the process of formation of the Pedagogo in a course in modality EAD, offered in a University in Palms - TO. For in such a way, it will search to interpret the characteristics that in the distance permeiam the modality of formation of pedagogo; to analyze the conceptions that guide the formation of pedagogo related the pedagogia and docência; to analyze as coordinating, professors and webtutores plan, develop and evaluate the contextualizado pedagogical work in the course; e to analyze as the pupils perceives the process education learning, lived deeply in the scope of the course, in the modality in the distance. The metodológico passage if pautou in the beddings of the qualitative boarding, that propitiated the valuation of the especificidades and characteristics of the interlocutors, the researcher and the scene of the course of Pedagogia in the distance. Participativa comment in the spaces of the investigated University was carried through, specifically in those destined to the planning activities of the professors. The half-structuralized interviews had been carried through with the coordinator of the course, professors and webtutores, and for the pupils a questionnaire half-structuralized in the search was applied to extend the interpretations on as they saw the work pedagogical of the professors. The analysis of documents allowed to deepen the beddings, conceptions and processes that surround the course of Pedagogia and the modality of EAD. The research contributed for a more critical vision of the processes that surround the formation of pedagogo in the distance, as well as on the pedagogical work while space of reflection and construction of critical and compromised educative practical one with the fortalecimento of the teaching formation. In this perspective, with intention to contribute with the fortalecimento of the pedagogical work, the research instigated the interest in in the distance advancing the related investigativo process to the fragilities detected in the inquiry as for the processes of evaluation of the learning, the accompaniment of the supervised period of training and the participativa elaboration of a project pedagogical politician of a course in the distance.

Words Key: Course of Pedagogia; Education in the distance; pedagogical work.

SIGLAS

ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação.

ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

CEDES – Centro de Estudos Educação e Sociedade.

CEULP- Centro Universitário Luterano de Palmas.

CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação.

EDUCON- Educação Continuada Limitada.

EADCON- Ensino a Distância Continuada.

FAFING- ,Faculdade de Filosofia do Norte do Goiás.

FACILA- Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Araguaína.

FAFICH- Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas de Gurupi .

FENOE - Federação Nacional dos Orientadores Educacionais.

FECIPAR – Faculdade de Ciências e letras de Paraíso.

MEC- Ministério da Educação e Cultura.

PDI- Plano de Desenvolvimento Institucional.

PREPES- Programa de Pós graduação em Educação Superior.

SEDUC- Secretaria Estadual de Educação e Cultura.

UNITINS- Universidade do Tocantins.

SUMÁRIO

	MEMÓRIAS DE QUEM GOSTA DE ENSINAR.....	11
	Problematizando para investigar.....	18
1.	EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA – A PRESENÇA DA AUSEÊNCIA.....	23
1.1	Ensino Presencial.....	24
1.2	Cursos à distância: o desafio de aprender e ensinar na presença da ausência.....	29
2.	FORMAÇÃO DO PEDAGOGO.....	39
2.1	Histórias para quem gosta de recordar: <i>Passado e Presente</i> na Educação Superior do Tocantins	39
2.2	O começo do fim ou fim do começo.....	45
2.3	A Formação Docente no Tocantins.....	50
2.4	As voltas e reviravoltas da Pedagogia.....	55
3.	O TRABALHO PEDAGÓGICO.....	71
3.1	O sentido do trabalho.....	71
3.2	O trabalhador docente.....	74
3.3	A construção dos saberes docentes.....	76
4	DESENVOLVIMENTO METODOLÓGICO.....	90
4.1	Abordagem Metodológica da Pesquisa.....	90
4.2	Universidade Pesquisada.....	92
4.3	Curso de Pedagogia EAD.....	95
4.4	Os Interlocutores.....	97
4.5	Procedimentos e Instrumentos de Pesquisa.....	105
5.	A ANÁLISE DO FEITO E DO ESPERADO.....	118
5.1	A conexão dos fios condutores da EAD.....	120
5.2	Concepções de Pedagogia e Docência.....	136
5.3	O trabalho pedagógico dos interlocutores: seus saberes e fazeres.....	167
5.4	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	211
	REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO.....	218
	APÊNDICE – 1 Roteiro de Observação.....	227
	APÊNDICE – 2 Entrevista do Coordenador Pedagógico Geral.....	228
	APÊNDICE – 3 Entrevista da Coordenação do curso de Pedagogia EAD.....	230
	APÊNDICE – 4 Entrevista dos professores.....	231
	APÊNDICE – 5 Entrevista dos Webtutores.....	232
	APÊNDICE – 6 Questionário dos alunos.....	233
	APÊNDICE – 7 Organograma Institucional.....	239
	APÊNDICE – 8 Organograma da Gestão pedagógica do curso.....	240
	ANEXOS – 01 Matriz curricular do curso de Pedagogia.....	242

INTRODUÇÃO

Memórias de quem gosta de ensinar ¹...

São as minhas memórias, dona Benta.

- Que memórias, Emília?

- As memórias que o Visconde começou e eu estou concluindo.

- Neste momento estou contando o que se passou comigo em Hollywood, com a Shirley Temple, o anjinho e o sabugo.

- É um ensaio duma fita para a Paramount.

- Emília! exclamou dona Benta. Você quer nos tapear. Em memórias a gente só conta a verdade, o que houve, o que se passou. Você nunca esteve em Hollywood, nem conhecia Shirley. Como então se põe a inventar tudo isso?

- Minhas memórias, explicou Emília, são diferentes de todas as outras. Eu conto o que houve e o que deveria haver[...] (Monteiro Lobato, 1950, p.129)

Resgatar nossas histórias é adentrar pelas memórias de vida que ainda temos registradas no consciente e inconsciente coletivo ou individual. Algumas dessas histórias estão adormecidas, outras, já esquecidas, porém, algumas permanecem vivas e entrecruzadas com fatos do contexto vivido e até mesmo do não vivido. Em nossas memórias, podemos ir além, contar o *que houve e o que deveria haver*. Ao iniciar esta investigação, considere importante o *que houve e o que deveria haver*, para chegar até este momento, em que começo a discorrer sobre o embrião da presente pesquisa.

O desejo que me levou a escolher esta investigação deve-se ao fato de eu estar efetivamente envolvida no processo de formação dos professores, portanto, meu objeto articula-se a esta temática, especificamente aos que atuam no curso de Pedagogia. Através da pesquisa, procurei analisar minhas inquietações sobre os processos de mudanças pelas quais estão passando as instituições formadoras de professores, especificamente as que se propõem a preparar profissionais para os anos iniciais, na modalidade a distância.

Em virtude das exigências legais impostas pela LDB nº 9.394/96, ficou estabelecido que a partir de 2007 todos os professores que atuassem na educação básica deveriam estar certificados em cursos de licenciatura, que lhes permitissem adquirir formação superior para o exercício da

¹ Paráfrase do livro *Memórias de quem gosta de Ensinar* de Rubem Alves.

docência na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental e médio. Os processos de formação destes profissionais deixam espaços para algumas reflexões.

Nesse sentido, a pluralidade de iniciativas que vêm sendo desencadeadas no Brasil tem características que merecem ser investigadas. A ampliação da oferta de cursos superiores, principalmente no interior dos estados brasileiros, voltados para a formação do professor, vem aumentando as possibilidades de acesso à qualificação dos que antes não viam chance de adquiri-la. Porém, é extremamente necessário analisar e investigar as características que permeiam as diferentes propostas e modalidades de “formação docente”.

Antes, porém, de adentrarmos nas especificações sobre a pesquisa, falarei um pouco sobre as *histórias de quem gosta de ensinar*. O propósito para tal não é somente para apresentação e conhecimento da pesquisadora, mas, também, objetiva resgatar a trajetória de vida, lembranças da infância, dos sonhos, dos ideais, enfim, os primeiros passos em direção à investigação pretendida.

Foi imbuída de projetos pessoais que me tornei professora, por livre e espontânea opção. Apesar de minha mãe também ser professora, ela nunca me obrigou a escolher a mesma profissão que a sua. Mas, possivelmente, por conviver com ela, apontavam-se os caminhos do magistério. Digo isso porque, muitas das vezes, ela me levou para assistir a suas aulas. Eu ficava encantada de ver a forma como seus alunos a olhavam e conviviam com ela.

Compreendi, depois, que minha mãe tinha o poder da sedução. Isso mesmo, ela conseguia deixar seus alunos seduzidos por suas aulas, reflexo de seu compromisso pela profissão. Todos que a conheciam sabiam e comentavam sobre sua dedicação, carinho e responsabilidade para com suas aulas e, especificamente, com seus alunos, sua energia era contagiante.

Cresci e encontrei, durante minha formação educacional, diferentes referências de professores. Entretanto, marcaram-me os comprometidos com o processo de ensino aprendizagem. Foi envolvida pelo instigante desafio de ensinar que comecei a investigar, estudar e refletir sobre as especificidades inerentes ao trabalho do professor – o ensinar e o aprender, processo indissociáveis.

Fiz o curso Normal que, na época, era muito voltado para os objetivos procedimentais e atitudinais dos alunos. O currículo era centrado no fazer pedagógico, especificamente na construção e na utilização dos recursos didáticos. Buscando essas memórias, compreendo, hoje, que a matriz de minha formação pautava-se na racionalidade técnica. Meu interesse pelo trabalho pedagógico do professor já despontava, interessava-me compreender com maior profundidade os

componentes do processo de ensino e aprendizagem, que permeavam a ação pedagógica do professor.

Ao cursar Pedagogia, entre o ano de 1984 –1988, recebi uma formação centrada nas habilitações. Durante a minha formação, as reflexões em torno da formação do pedagogo eram ainda muito superficiais. Trabalhava-se, de maneira efetiva, a formação do chamado especialista da educação. Minhas inquietações com relação ao processo pedagógico e a formação do pedagogo foram se tornando cada vez maiores.

Enquanto cursava Pedagogia, trabalhava como professora das séries iniciais, como alfabetizadora. Foram muitos os momentos em que confrontava o que estava estudando com o que vivenciava em sala de aula. Cada vez mais era contagiada pelo que fazia. Não desejava outra profissão que não fosse ser professora. Percebia, porém, haver professores que não tinham prazer e nem mesmo desejo de ensinar. Foi vivenciando esse contexto de insatisfação por parte de alguns que comecei a interessar-me por trabalhar na formação dos professores.

Quanto mais adquiria experiência profissional, maiores eram as minhas reflexões sobre a prática do professor. Dentre as diversas reflexões realizadas durante minha formação e prática profissional, constatei que uma aprendizagem para se concretizar precisa de um ensino que atenda aos interesses e necessidades reais do aprendiz. Enfim, ensinar e aprender são processos que não se dicotimizam; estão pautados no coletivo e não na individualidade. Por isso, é preciso um projeto coletivo e uma equipe de educadores com qualidade técnico-pedagógica, o que aponta para a necessidade de avaliar o processo de “formação dos professores”, seus *saberes* e *fazer*s.

Busca-se, assim, atender as especificidades que são inerentes à formação do professor por meio de um currículo que o possibilite desenvolver dimensões pedagógicas, políticas e humanas, pautadas numa formação crítico-reflexiva, imbuídas do propósito de melhoria e aperfeiçoamento das práticas didáticas.

Hoje, exige-se do professor, além de conhecimento do conteúdo, o domínio na área pedagógica, capacidade de viabilizar a construção do saber e o exercício da cidadania. Entre tantos saberes necessários para o exercício da profissão docente, os conhecimentos didático-pedagógicos são de crucial importância, “[...] o processo didático tem por objetivo dar resposta a uma necessidade: ensinar. O resultado do ensinar é dar respostas a uma outra necessidade: a do aluno que procura aprender” (VEIGA, p.13, 2006).

Neste sentido, é preciso que na formação do futuro professor, exista um trabalho consistente, possibilitando-lhe compreender as complexas relações entre o exercício do ensinar e do aprender, suscitando uma ressignificação dos espaços, tempos e sujeitos que compõem o currículo de

formação desse profissional. Este sempre foi o meu grande desafio como professora: suscitar inquietações, estimular reflexões, propiciar espaços para efetiva ressignificação das ações educativas. Imbuída do desejo de melhor compreender esses desafios, decidi ir para o Estado do Tocantins.

Cheguei em 1991 na cidade de Miracema, capital provisória do Estado. A primeira impressão que tive não foi satisfatória. Assustou-me ver as carências da região, pois, em todos os segmentos, a situação era precária. No campo educacional não era diferente. A necessidade da Secretaria de Educação do Estado do Tocantins (SEDUC-TO) para atrair professores com formação superior era extrema. Tanto que cheguei com emprego firmado, pois havia enviado meu currículo para a SEDUC-TO e entraram em contato comigo por telefone, convidando-me, o mais depressa, para assumir a docência.

Fui trabalhar como professora do curso magistério em uma escola instalada na periferia da cidade de Paraíso do Tocantins, que ficava próxima a capital do Estado - Palmas. O que me chamou a atenção foram: poucos recursos didáticos, ou quase nenhum, bibliografia escassa, salas de aula lotadas, falta de orientação e formação pedagógica. Enfim, os professores trabalhavam como podiam, intuitivamente.

Marcou-me também, de forma profunda, constatar que os professores tinham pouquíssimas informações sobre o que se passava nos campos das artes, literatura, cinema, teatro, música, história geral, etc. Faltava-lhes a condição, o tempo, a curiosidade, o gosto, a alegria, o entusiasmo, a criatividade, o desejo pelo novo, pelo inusitado. Na construção da história, não eram os protagonistas, não opinavam, nem criticavam, deixavam para outros essa função.

Num Estado em plena formação, com resquícios de pobreza e isolamento, a ausência dos conhecimentos sobre arte, literatura, cinema, teatro, música, etc, por parte dos professores, era até explicável, porém, não justificável. Falar desses conhecimentos para professores que viviam em extrema pobreza era luxo e, talvez, para alguns, porque não, lixo. Não viam importância e relação com a sua ação educativa. Vivenciar essas experiências fez-me crer ainda mais que o currículo dos cursos de formação de professores precisa ser permeado por conhecimentos que promovam ações que estimulem os sentidos, as emoções e as relações. Enfim, nossos professores não podem prescindir dessas vivências.

Em função disso, ampliou-se meu foco profissional, antes voltado para o ensino médio. Passei a sentir um grande desejo de trabalhar na educação superior, especificamente no curso de Pedagogia, mas precisava me preparar. Assim, busquei cursos de especialização que pudessem

oferecer-me o embasamento que procurava para assumir a função de professora na educação superior.

Em janeiro de 1993, iniciei, em Belo Horizonte, um curso de especialização em Metodologia do Ensino Superior pela Pontifícia Universidade Católica de MG, por meio do Programa de Especialização de Professores de Ensino Superior “*latu e stricto sensu*” - PREPES. O curso era oferecido por meio de módulos nos períodos de férias nos meses de julho e janeiro. Durante o período do curso, continuei trabalhando no magistério, mas com uma proposta diferente, uma vez que a professora que eu era transformou-se em outra, que considero melhor. O curso possibilitou-me refletir sobre minhas práticas e redimensioná-las. Passei a estudar muito mais e a envolver os alunos não somente nas atividades, mas também no planejamento destas. Compreendi que não se ensina para quem não quer aprender. É preciso que o aluno seja co-responsável por sua aprendizagem para torná-la significativa.

Terminei o PREPES em janeiro de 1995 e um ano depois iniciei minha experiência na educação superior. Fui selecionada para ser professora da Faculdade de Educação e Ciências de Paraíso do Tocantins, FECIPAR-TO, no curso de Pedagogia e, no mesmo ano, comecei o meu trabalho como professora do Centro Universitário Luterano de Palmas – CEULP. Em ambas as instituições, ministrava as disciplinas de Didática dos cursos de Pedagogia.

Estava muito entusiasmada, motivada e feliz de ver meu sonho se concretizar tão rápido. No decorrer do tempo, compreendi que a educação superior é composta de especificidades. Enfim, há sujeitos, necessidades e exigências diferentes dos outros níveis de ensino.

Trabalhar no ensino superior requer do professor, além das capacidades didático-pedagógicas, um grande envolvimento e apropriação dos conhecimentos científicos. Exige-se, além disso, envolvimento e a capacidade de suscitar efetivas ações científicas, por meio de projetos de pesquisa e programas de extensão, que promovam a interlocução entre as Instituições de Ensino Superior - IES e a comunidade. Um dos meus maiores desafios foi o de apropriar-me não somente dos conhecimentos científicos, mas de vivenciá-los.

Outro grande desafio com o qual deparei-me foram as dificuldades que alguns acadêmicos enfrentavam em busca de uma qualificação. Muitos, em função desses obstáculos, comuns tanto no curso da FECIPAR como no curso do CEULP, acabavam abandonando o curso de Pedagogia. Em sua pluralidade, a problemática associava-se a impedimentos relativos à distância e deslocamento. A maioria dos alunos percorria até 200km para chegar à Faculdade, portanto, 400 km ida e volta por dia em busca de uma qualificação. Em função dessa distância, muitos acabavam abandonando o curso ou trancando-o porque problemas como chuvas intensas, estradas

em péssimas condições, problemas mecânicos em função das péssimas estradas contribuíam para que os alunos chegassem atrasados ou, muitas vezes, perdessem aulas. Esse cenário prejudicava o desenvolvimento de sua aprendizagem e, conseqüentemente, comprometia sua formação profissional.

Agrega-se a esses impeditivos o econômico, pois muitos alunos não conseguiam manter as despesas de viagem acrescidas das mensalidades. Com isso, acabavam trancando o curso ou abandonando-o. Diante desse contexto, perdiam o investimento feito provocando em suas vidas conseqüências drásticas como fome e pobreza, persistindo o triste quadro que já se apresentava no Estado, sem considerar a interrupção do projeto pessoal.

Era desafiador para nós, professores, trabalharmos com essas especificidades. Em alguns momentos nos víamos totalmente fragilizados, envolvidos pelo emaranhado de problemas que se apresentavam aos nossos olhos. Como ensinar diante da fome e da pobreza? Em muitos momentos víamos a fome e a pobreza falarem mais alto e eliminarem o aluno da possibilidade, talvez única, de acesso a uma formação profissional. Sentíamos-nos impotentes diante de situações como estas, pois os problemas extrapolavam o pedagógico.

Trabalhar numa realidade como essa me fez compreender que as melhorias na educação vão além de bons salários. É preciso atender aos reais anseios e necessidades dos que buscam uma formação e isso envolve não somente o aspecto econômico, mas pedagógico, técnico, psicossocial, humano e afetivo também. Nesse contexto de tantas especificidades que envolvem a formação do professor, nasceu o desejo de investigar as diversidades constitutivas da formação do Pedagogo que, especificamente no Estado do Tocantins, vem atravessando momentos de tantas contradições e desafios. Mas, essas adversidades apontam para olhares diferentes, atenções específicas e ações que promovam reações de efetivas melhorias na vida dos que buscam essa formação.

Mas, para realizar essa investigação eu precisaria adquirir aportes teórico-conceituais e metodológicos que me preparassem para esta prática investigativa que está diretamente inserida na pesquisa científica. O mestrado, portanto, seria o caminho para atingir esse objetivo. Nasceu, então, o desejo de fazer o mestrado em Educação e a Universidade de Brasília – UnB - foi escolhida por oferecer mestrado na minha área de interesse (Formação de professores), e por também ser uma referência em produção de pesquisa neste País. Em 2002, ingressei como aluna especial do mestrado em educação, cursando as disciplinas de Aprendizagem em Rede Colaborativa, Mídia e Educação e Informática na Educação. Todas eram voltadas para a área das Tecnologias da Comunicação e da Informação, que estavam se inserindo nos cursos de Formação

de professores do Tocantins com muita força e já provocavam em mim alguns questionamentos sobre os processos pedagógicos que envolviam esses cursos.

As disciplinas cursadas ampliaram minhas reflexões sobre a utilização das Tecnologias da Comunicação e da Informação na prática pedagógica do professor e, principalmente, os reflexos sobre a sua formação profissional. Ao terminar as disciplinas, saí com a convicção de que queria cursar o Mestrado em Educação, sendo este o curso que iria me fornecer subsídios para minha formação como pesquisadora, inserindo-me na pesquisa científica.

O meu desejo, portanto, de inserir-me no mestrado, não era somente um desejo, mas uma necessidade. Esta foi fruto das diversas experiências que vivenciei como professora, das reflexões que suscitaram dessas experiências e do desejo de agregar outros conhecimentos, reflexões e vivências à minha formação profissional.

Sendo assim, queria cursar um mestrado que pudesse oferecer-me condições de exercitar a pesquisa, de problemáticas que estivessem relacionadas à minha formação e que pudessem ter relevância e contribuição social, principalmente para a comunidade na qual estava inserida. Especificamente minhas inquietações se voltavam para o campo de formação do pedagogo. Por ser pedagoga e ter ministrado aulas de didática no curso de Pedagogia durante seis anos (1996/2002), não somente vivenciei cotidianamente as diversidades implícitas nos currículos do curso, como também contextualizei diversos momentos quanto à indefinição de uma proposta para os mesmos, bem como das diversas oscilações quanto ao exercício das funções do pedagogo.

Atualmente, exerço a função de Coordenadora de Graduação de um Centro Universitário², em Palmas-TO, e participo diretamente dos processos, organizacionais e pedagógicos que permeiam o ensino superior. Nesse sentido, envolvo-me também com os mesmos processos nos quais estão inseridos os cursos de Pedagogia. Portanto, as experiências de docência e de gestão possibilitaram-me ter uma visão sistêmica do curso, suas relações e inter-relações.

Essas experiências na docência do curso de Pedagogia e na gestão da graduação ampliaram meu olhar diante dos diversos momentos que vivenciei como docente e se entrelaçaram com os momentos que vivencio como gestora. Foram esses entrelaçamentos que instigaram a elaboração desta pesquisa.

A necessidade de estudos que propiciem um conhecimento mais profundo da visão que docentes e alunos têm do curso de Pedagogia - EAD, a possibilidade de aproveitamento dos

² Uma das primeiras Instituições de educação superior no Tocantins, em 1992 foi criada como Instituto Luterano de Ensino Superior – ILES, atualmente é Centro Universitário Luterano de Palmas – CEULP..

resultados apresentados em projetos de melhoria da formação docente e a possibilidade de que esta investigação estimule reflexões, suscitando a realização de outras investigações, justificam a realização desta pesquisa. Acredito também que para o Estado do Tocantins e, especificamente, para a UNITINS, esta pesquisa se converterá em um instrumento de investigação do que está sendo construído no curso de Pedagogia – EAD e dos resultados efetivamente alcançados. Sobretudo, possibilitará refletir sobre outras propostas que se apresentam para a formação de professores.

Problematizando para investigar.

Vivencio, no dia a dia, os diversos processos que estão inseridos no desenvolvimento de um curso superior. Criar um curso exige por parte da instituição e dos profissionais que estão envolvidos muito planejamento, dedicação, conhecimento, estudo, comprometimento e responsabilidade. É preciso que, em primeiro lugar, a instituição veja se terá condições estruturais para oferecer o curso. Se existem salas de aula adequadas, laboratórios, bibliotecas que atendam ao mínimo exigido pelo Ministério da Educação - MEC, professores qualificados, recursos didáticos disponíveis, apoio pedagógico para os professores, Projeto Pedagógico do curso adequado ao Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI) e às especificidades regionais e pedagógicas do curso. Enfim, preparar um curso exige muito critério e investimento em diferentes áreas.

Em função de todos esses cuidados para a criação de um curso, inquietava-me ver a ampliação de Instituições de Educação Superior que estão sendo abertas, especificamente para ofertar cursos de Pedagogia, sem se preocupar com as necessidades e especificidades acima descritas. Num Estado como o Tocantins, caracterizado por tantos desafios econômicos, sociais e educacionais é, no mínimo, preocupante e merece nossa atenção. Também merece nossa consideração a modalidade e periodicidade que envolve esses cursos. Alguns são oferecidos de maneira regular com o *ensino presencial*, outros são oferecidos para atender aos que necessitam de flexibilidade de horário. Nesse sentido, surgem os cursos *na modalidade à distância*, que desenvolvem seus currículos mediados por tecnologias da comunicação e da informação, que possibilitam ao aluno auto-gerir seus estudos.

A inquietação aprofundava-se de forma mais fecunda no que se refere ao trabalho pedagógico desenvolvido nessa modalidade de formação. Espaço este que deve ser vivenciado para efetivação do projeto pedagógico do curso e que, portanto, deve ser planejado de forma criteriosa para atender aos reais anseios e necessidades dos que buscam na formação a melhoria tanto para os aspectos pedagógicos quanto humanos. Não se pode mais pensar o espaço

pedagógico descontextualizado do humano, pois eles se entrelaçam e devem permear toda a formação do professor.

Assim, além de estar envolvida nos processos de criação de cursos, também participo dos processos de avaliação dos mesmos. Desde o ano de 2002 até o ano de 2007 fui designada para participar como membro da Comissão do Conselho Estadual de Educação, sendo assim, visitei *in loco* algumas comunidades que eram atendidas por cursos na modalidade EAD, especificamente os oferecidos pela UNITINS.

Por ter participado dos diversos momentos nos processos de avaliação de reconhecimento dos cursos de Pedagogia, modalidade Regime Especial e telepresencial da UNITINS, verifiquei os espaços, processos pedagógicos e também estive com alunos, professores, tutores, etc, envolvidos nos cursos. Por participar de todos esses momentos, sempre estive atenta aos processos que estavam relacionados ao trabalho pedagógico dos cursos de Pedagogia.

Por compreender que o trabalho pedagógico ocupa espaço de grande importância na formação docente, a presente investigação buscou responder ao seguinte **problema**: Como se desenvolve o trabalho pedagógico no processo de formação do pedagogo, em um curso de Pedagogia na modalidade EAD, oferecido numa Universidade do TO?

Para investigar esse problema, outros questionamentos se fizeram necessários, contribuindo com a delimitação da pesquisa.

- Que características permeiam a modalidade de formação a distância?
- Que concepções norteiam a formação do pedagogo relacionadas à Pedagogia e docência?
- Como coordenadores, professores e webtutores planejam, desenvolvem e avaliam o trabalho pedagógico desenvolvido?
- Como coordenadores, professores, webtutores e alunos compreendem o Projeto pedagógico do curso de Pedagogia EAD?
- Como os alunos avaliam o processo ensino aprendizagem, vivenciado no âmbito do curso, na modalidade à distância?

Para responder aos questionamentos evidenciados, alguns objetivos foram definidos:

Objetivo Geral

Compreender como se desenvolve o trabalho pedagógico dos docentes no processo de formação do Pedagogo em um curso de Pedagogia na modalidade EAD, oferecido numa Universidade do - TO. Objetivos Específicos se fazem necessários para o alcance do objetivo geral:

- Interpretar as características que permeiam a modalidade de formação do pedagogo a distância.
- Analisar as concepções que norteiam a formação do pedagogo relacionadas à pedagogia e docência.
- Analisar como coordenadores, professores e webtutores planejam, desenvolvem e avaliam o trabalho pedagógico desenvolvido.
- Analisar como coordenadores, professores, webtutores e alunos compreendem o Projeto pedagógico do curso de Pedagogia EAD.
- Analisar como os alunos avaliam o processo ensino aprendizagem, vivenciado no âmbito do curso, na modalidade a distância.

Por meio de uma análise crítico-reflexiva, busquei ampliar o meu olhar sobre os desafios que estão implícitos na formação do professor através da modalidade à distância, principalmente num Estado novo como o Tocantins, que apresenta características regionais peculiares, expressivamente no que se refere ao espaço geográfico e pobreza, interferindo diretamente na escolarização, formação profissional e humana da população.

As reflexões do presente estudo organizam-se em cinco capítulos, o primeiro capítulo trabalhado foi a **Modalidade de Formação à distância**, inicialmente refletindo sobre as especificidades que envolvem o trabalho pedagógico dos cursos de formação, estabelecendo uma relação entre a modalidade presencial e a distância, tendo em vista questionamentos associados a ameaças vinculadas às novas propostas de ensino-aprendizagem. Reflito sobre a modalidade de cursos à distância, que vem cada vez mais adquirindo ascensão em decorrência da oferta de tecnologias que proporcionam ao aluno autonomia e gerenciamento de sua aprendizagem e que surgiu para atender uma demanda que precisava de formação em tempos e espaços diferenciados. Reflito, também, sobre o curso de Pedagogia EAD, investigando as especificidades que norteiam o trabalho pedagógico desta modalidade de formação, bem como os aportes tecnológicos que a circundam.

No segundo capítulo, trabalhei a **Formação do Pedagogo**, no qual desenvolvo reflexões sobre o *locus* de formação do mesmo, pois compreender os mecanismos que permeiam a educação superior é de crucial importância para a compreensão dos processos que envolvem essa formação. Apresento, além disso, o percurso histórico do curso de Pedagogia, por meio de suas voltas e reviravoltas, no intuito de compreender como se desenvolveu sua trajetória de luta por uma diretriz curricular que atendesse aos anseios da categoria e que estão diretamente interligadas com a formação do pedagogo. Nesse eixo, abordo também a formação docente no

Estado do Tocantins, especificamente o curso de Pedagogia, com o intuito de compreender as especificidades regionais inerentes à formação do pedagogo no Estado.

O terceiro capítulo da pesquisa voltou-se para o “**Trabalho Pedagógico**”, partindo primeiramente de uma análise conceitual sobre trabalho e trabalhador docente, apresentando algumas reflexões sobre as concepções, mecanismos e processos que envolvem o mesmo, compreendendo-o como trabalhador que executa o seu trabalho regido sob os fundamentos, leis e forças do Estado. Em continuidade, reflito sobre o trabalho pedagógico, estabelecendo conexões entre aquilo que é realizado no curso e os saberes formais e informais que embasam as ações docentes.

No quarto capítulo, trabalhei o percurso metodológico da pesquisa, apresentando a abordagem utilizada na investigação através dos espaços, tempos, interlocutores, procedimentos e instrumentos que compuseram e propiciaram o desenvolvimento da mesma.

No quinto capítulo apresentarei as análises dos achados da pesquisa, em que procurei estabelecer um entrelaçamento dialógico entre minhas reflexões e as concepções defendidas pelos teóricos que fundamentaram a presente pesquisa, articuladas às informações organizadas e mapeadas, estabelecendo conexões com os objetivos norteadores da investigação.

Para finalizar a presente dissertação, apresentarei as considerações finais desta pesquisa, estabelecendo uma análise entre os questionamentos e objetivos que impulsionaram esta investigação e os resultados alcançados. Neste momento, procuro avaliar o almejado e o alcançado, inserindo-me como sujeito que participou deste “estudo de caso” e, portanto, possui análises, reflexões e interpretações dos diversos movimentos que se desencadearam entre os interlocutores e o contexto do trabalho pedagógico do curso de Pedagogia EAD.

1 - EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA - A presença da ausência

*Por muito tempo achei que a ausência é falta.
 E lastimava, ignorante, a falta.
 Hoje não a lastimo.
 Não há falta na ausência.
 A ausência é um estar em mim.
 E sinto-a, branca, tão pegada, aconchegada nos meus braços,
 que rio e danço e invento exclamações alegres,
 porque a ausência, essa ausência assimilada,
 ninguém a rouba mais de mim.
 (Carlos Drumond de Andrade)*

Por muitos anos, a presença física era vista como um dos únicos meios que o ser humano possuía para conviver, partilhar e compartilhar com o outro. O conviver em sociedade era mediado pela presença física e para estar presente era preciso se fazer presente fisicamente. Hoje, o conceito de presença foi ressignificado, pois, com os avanços tecnológicos, os conceitos de espaço, tempo e presença passam a ser redimensionados. Passamos a perceber que existe *a presença da ausência*, isto é, mesmo ausentes fisicamente, mesmo distantes, é possível nos fazermos presentes, podemos ver, ouvir e falar em tempo real. É *a presença da ausência* abrindo novas possibilidades. Nesse contexto, abriram-se espaços para que a educação também se apropriasse de outras formas de perceber e trabalhar o espaço, tempo e presencialidade em sua proposta curricular.

Existe, hoje, no Brasil, uma grande variedade de cursos: com professor presente fisicamente e com professor a distância; para poucos e muitos alunos, com pouca interação e muita interação, cursos centrados no professor e centrados nos alunos; unitecnológicos e outros com múltiplas tecnologias, cursos em parte presenciais e totalmente a distância, cursos de formação e cursos de atualização. Para cada um, podemos formular estratégias de ensino-aprendizagem específicas.

O contexto da educação superior atual está permeado pelos avanços tecnológicos, principalmente no que se refere aos cursos de modalidade a distância, que se apropriam dessa tecnologia para desenvolver seu currículo de formação. Por estarmos vivenciando um contexto de tantas especificidades, é preciso que compreendamos os processos organizacionais e pedagógicos que permeiam esses cursos.

Nesse eixo, refletiremos sobre a modalidade de formação a distância, procurando analisar conceitos, concepções, características e metodologias que a embasam. Antes, porém, faremos

algumas reflexões sobre o ensino presencial que, além de ter sido a primeira modalidade utilizada pela humanidade, ainda se faz presente, dividindo espaços, tempo e a presença dos sujeitos com a modalidade EAD.

1.1 Ensino Presencial

Segundo o dicionário Luft (2000,p.536), presença é “existência, estada num lugar”, quanto ao termo “presente”, “[...] diz-se da pessoa que assiste ou comparece pessoalmente [...]”, portanto, estar presente significa estar em algum lugar presente fisicamente.

A presença física é uma característica do ensino presencial. Desde os primórdios dos tempos, sempre se utilizou a presencialidade do professor e do aluno para a concretização do processo ensino aprendizagem. Muito antes de a instituição escolar ser institucionalizada, já existia o contato presencial entre quem ensina e aprende.

Na medida em que a sociedade humana foi se tornando complexa, teve a necessidade de institucionalizar um meio eficiente de transmissão da cultura acumulada, necessária à sua sobrevivência.

A esta altura do desenvolvimento das sociedades, aquelas técnicas sociais menos evoluídas não garantem mais a comunicação do patrimônio, que envolve os valores e padrões de comportamento, e se torna necessária uma como que especialização capaz de realizar, em tempo útil, o processo de instrução de que os indivíduos vão carecer para mais rápida e melhor integração na sociedade complexa. (RIBEIRO, 1973, p.75)

Portanto, a escola nasceu de uma necessidade do próprio processo social à medida que este se tornou mais complexo. No seio do seu processo, a escola sempre utilizou o ensino presencial para exercer suas funções educativas. Inicialmente, surgiu com uma proposta focada na Escola Tradicional em que o centro e a base das escolas são os professores e não os alunos, ou seja, existia uma completa dependência destes em relação aos professores.

Em 1932, iniciou-se um movimento com intenções declaradas de mudanças nas tendências do ensino do Brasil. Era o início da Escola Nova, em que o professor não se comporta como o transmissor e, sim, um facilitador de aprendizagem e no qual o aluno é um ser ativo, o centro do processo de aprendizagem. A escola vinha com uma proposta democrática, proclamada para todos.

Saviani (1982, p.35) descreve sobre a confusão que os professores vivenciam nesta época, caracterizando a pedagogia tradicional e a pedagogia nova. Indica o aparecimento da tendência tecnicista e das teorias crítico-reprodutivas, todas incidindo sobre o professor. “Os professores têm na cabeça o movimento e os princípios da escola nova. A realidade, porém, não oferece aos professores condições para instaurar a escola nova, porque a realidade em que atuam é

tradicional. [...] o professor se vê pela pedagogia oficial que prega a racionalidade e a produtividade do sistema e do seu trabalho, isto é, ênfase nos meios (tecnicismo). [...] E não aceita a linha crítica porque não quer receber a denominação de agente repressor”.

Nesse contexto, as propostas se apresentavam como idéias de renovação e mudanças para o contexto educacional. “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).

Refletir e analisar as concepções teórico-metodológicas que embasam e embasaram as propostas de educação, possibilita-nos uma maior compreensão sobre os diversos momentos que permearam o contexto da educação brasileira e influenciaram diretamente sobre a realidade educacional atual. Assim, apresento, a seguir, as tendências que, entre tantas outras, foram as que mais influenciaram o cenário da educação brasileira.

Segundo Libâneo (2001), os enfoques das tendências pedagógicas dividem-se em dois grupos, as de cunho **liberal** e **progressivista**. A primeira tendência apresenta as concepções embasadas na:

Pedagogia tradicional → a atividade de ensinar é centrada no professor que expõe e interpreta a matéria. O centro do processo é o conteúdo, que é desvinculado da realidade do aluno.

Pedagogia Renovada, que inclui várias correntes entre elas:

Progressivista → Que se baseia na teoria educacional de John Dewey em que a idéia de aprender fazendo está sempre presente. Valorizam as tentativas experimentais, a pesquisa, a descoberta, o estudo do meio natural e social, o método de solução de problemas.

- **Renovada não diretiva** → Inspirada principalmente em Carl Rogers, que propõe uma educação centrada no aluno, visando a formar sua personalidade através da vivência de experiências significativas que lhe permitam desenvolver características inerentes à sua natureza. O professor é um especialista em relações humanas ao garantir o clima de relacionamento pessoal e autêntico.
- **Tecnicista** → [...] inspirada na teoria behaviorista da aprendizagem e na abordagem sistêmica do ensino [...]. O professor é um administrador e executor do planejamento, o meio de previsão das ações, o meio de previsão das ações a

serem executadas e dos meios necessários para atingir os objetivos. (íden, 2001, p.67)

A segunda tendência é as de cunho **progressista**, que são, segundo LIBÂNEO (2001, p.68), “[...] interessadas em propostas pedagógicas voltadas para os interesses da maioria da população [...]”. “São também denominadas *teorias críticas da educação*” (Íden 2001, p 67-68). Dessa maneira, manifestam-se as concepções embasadas na:

- Tendência **Libertadora** → mais conhecida como pedagogia de Paulo Freire, “[...] busca desenvolver o processo educativo como tarefa que se dá no interior dos grupos sociais e por isso o professor é coordenador ou animador das atividades que se organizam sempre pela ação conjunta dele e dos alunos (Íden 2001, p.69).
- A **tendência Libertária** → “[...] visa, em primeiro lugar, a transformar a relação professor-aluno no sentido da não diretividade, isto é, considerar desde o início a ineficácia e a nocividade de todos os métodos à base de obrigações e ameaças”, (íden, 2001, p.68).
- A **tendência Crítico-Social dos Conteúdos**→ “[...] toma o partido dos interesses majoritários da sociedade, atribuindo à instrução e ao ensino o papel de proporcionar aos alunos o domínio de conteúdos científicos, os métodos de estudo e habilidades e hábitos de raciocínio científico, de modo a irem formando a consciência crítica face às realidades sociais e capacitando-se a assumir o conjunto das lutas sociais a sua condição de agentes ativos de transformação da sociedade e de si próprios [...]” (íden, 2001, p.71).

Hoje, no Brasil, nossa educação convive com essas diversas tendências pedagógicas, que permeiam os diversos contextos do ensino e aprendizagem. Ao definir suas ações didático-pedagógicas, o professor, explícita ou implicitamente, define quais serão a(s) tendência(s) que irão embasar suas ações. Nessa escolha estão presentes as concepções, valores e sentidos que o professor traz consigo e se entrelaçam com a sua prática pedagógica.

Pensar o ensino presencial, portanto, é ir além do espaço-tempo-forma, é, primeiramente, refletir sobre os sujeitos e componentes do trabalho pedagógico que compõem seus saberes, experiências e vivências.

A atividade docente não é exercida sobre um objeto, sobre um fenômeno a ser conhecido ou uma obra a ser produzida. Ela é realizada concretamente numa rede de interações com outras pessoas, num contexto onde o elemento humano é determinante e dominante e onde estão presentes símbolos, valores, sentimentos, atitudes, que são

passíveis de interpretação e decisão que possuem, geralmente um caráter de urgência. (TARDIF, 2005, p.49-50)

Nesse sentido, o ensino presencial, por ter a efetiva presença dos sujeitos envolvidos no processo ensino aprendizagem, proporciona espaços para trocas de relações e inter – relações direta com os envolvidos. Segundo (TARDIF, 2005, p.50) “Essas interações são mediadas por diversos canais: discurso, comportamentos, maneiras de ser [...]”. Que são visíveis, portanto, perceptíveis, possibilitando ao professor uma melhor compreensão sobre o ambiente e sujeitos que o circundam.

A presença física proporciona maiores condições para momentos de interação entre professor e aluno, o “olho no olho” é um diferencial que só a presencialidade pode oferecer. É através da observação, dos gestos, da fala, do tom de voz, das expressões que o professor consegue perceber e compreender: quem é, o que diz e o que pensa o seu aluno, além do dito, do realizado e do pensado.

O ensino envolve sentimentos, emoções. Daí a necessidade de conhecer e compreender motivações, interesses, necessidades de alunos diferentes entre si, capacidade de comunicação com o mundo do outro, sensibilidade para situar a relação docente no contexto físico, social e cultural do aluno. (LIBÂNEO, 2006, p.88-89)

A educação atual deve, cada vez mais, valorizar e respeitar a subjetividade de alunos e professores. Sendo assim, a comunicação é o veículo fundamental para que as interações se efetivem, favorecendo as descobertas e parcerias que contribuam para o crescimento tanto individual quanto grupal. A “presença física”, nesse sentido, favorece momentos de efetiva participação, oferecendo a possibilidade de que alunos e professores compartilhem espaços, experiências, sentimentos e conhecimentos. "Saber fazer" essa articulação se coloca como o desafio maior, visto que envolve alunos e professores e requer do professor um cabedal de conhecimento profundo dos nexos constitutivos da realidade educacional e do ensino propriamente dito.

O fazer não se reduz ao modo de ensinar fundamentado apenas na experiência pessoal. Exige a abstração do concreto vivido. Isso implica que o professor busque não só articular os conhecimentos trazidos pelos alunos com os conteúdos específicos e/ou com a realidade da instituição educacional, mas também perceber o processo pedagógico como uma relação que se estabelece entre alunos, professores e a diversidade de conhecimentos que circundam o contexto social e educacional. Atentar para esses saberes faz-se necessário quando se pretende formar um profissional capaz de perceber a realidade, problematizá-la e propor soluções para os desafios inerentes ao processo educativo.

Nóvoa (1992, p.85) considera necessário à preparação do docente o equilíbrio entre as três dimensões essenciais dessa formação - a preparação acadêmica, a preparação profissional e a prática profissional -, quando se tem em vista um docente autônomo e crítico-reflexivo.

Existe, porém, uma grande distância entre a educação ideal e a real, pois se de um lado o espaço do ensino presencial tem as vantagens já tratadas, ele não está isento de desafios. Já há algum tempo atuando em sala de aula e convivendo no contexto da formação de professores na educação superior, tenho observado que uma das reclamações generalizadas dos profissionais da educação é de que os alunos não agüentam mais a forma de como as aulas são ministradas. Os alunos reclamam do tédio de ficar ouvindo um professor falando na frente por horas, da rigidez dos horários, da distância entre o conteúdo das aulas e a vida.

Em minha prática profissional, o que presencio é quase sempre um professor falando para uma classe cheia de alunos semi-atentos (na melhor das hipóteses). A superlotação das salas favorece as conversas paralelas, provocando barulho, em que a voz do professor mal chega aos que estão mais distantes. Exercer uma atitude crítico-reflexiva nesse contexto é desafiador e complexo.

Esse fenômeno explica a opinião da maioria dos professores que julgam não poderem ser considerados responsáveis pelos resultados medíocres, ou mesmo pelo fracasso escolar, de determinados alunos, pois os alunos sofrem inúmeras influências que podem afetar seu rendimento escolar e que os professores não podem controlar. Nesse sentido, um dos principais problemas do ofício de professor é trabalhar com um objeto que, de uma maneira ou de outra, foge sempre ao controle do trabalhador. (TARDIF, 2002, p.132-133)

Esses desafios exigem do professor um outro maior, o de seguir em frente, amparado pelos seus “saberes e fazeres”. São eles que fazem a diferença no contexto do ensino e aprendizagem. A maneira pela qual o professor se apropria dos mecanismos internos e externos de que dispõe é que fazem a diferença no contexto do ensinar e aprender. Não estou aqui defendendo uma visão simplista, ingênua ou romântica da educação, não é isso. Defendo a idéia de que o professor ressignifique os seus saberes,

[...] saber alguma coisa não é mais suficiente, é preciso também saber ensinar. O saber transmitido não possui, em si mesmo, nenhum valor formador; somente a atividade de transmissão lhe confere esse valor. Em outras palavras, os mestres assistem a uma mudança na natureza da sua maestria: ela se desloca dos saberes para os procedimentos de transmissão dos saberes. (TARDIF, 2002, p.43-44)

Independentemente do espaço e tempo, da modalidade de ensino (presencial ou totalmente a distância), o professor sempre utilizará na sua prática pedagógica os saberes que traz consigo e que subsidiam sua ação docente. Não é a modalidade de ensino que define as ações do professor e, sim, o professor que define as ações que realizará no ambiente educativo em que atua

como profissional. Porém, é preciso estar atento, pois, a modalidade poderá dar indicações ao professor de qual será a melhor postura a ser adotada, nas especificidades dos contextos do ensinar e aprender presencialmente e a distância.

Nesse processo de formação, sempre existirá espaço para o ensino presencial, porém, é necessário que os professores e os futuros docentes atuem como sujeitos construtores do projeto educativo em que estão envolvidos. Nesse sentido, a própria prática pedagógica do professor que atua em cursos de formação docente é um elemento importante nessa formação, pois ela expressa a concepção de trabalho docente, ensino e de formação que ele adota. Sua prática deve ser coerente com a teoria que a sustenta, tanto no ensino presencial quanto no ensino a distância.

A seguir, veremos que pensar em educação a distância também exige cuidados e critérios específicos para que esta atenda aos propósitos educacionais. Por essa razão, a EAD precisa ser vista e analisada além do espaço/tempo. Isso significa que o processo de ensino e aprendizagem no ensino a distância deve propiciar novos conhecimentos e reconstruir um novo referencial pedagógico dos diversos contextos organizacionais, pedagógicos, estruturais bem como dos sujeitos envolvidos nesta modalidade de ensino-aprendizagem.

1.2 Cursos à distância: o desafio de aprender e ensinar na presença da ausência.

Para regulamentar as diretrizes para a educação a distância, o Ministério da Educação, por meio da LDB 9394/96, diz em seu Art. 80 “que o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada”. Em 19 de dezembro de 2005, o decreto Nº 5.622 regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

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

Art. 2º A educação a distância poderá ser ofertada nos seguintes níveis e modalidades educacionais:

I - educação básica, nos termos do art. 30 deste Decreto;

II - educação de jovens e adultos, nos termos do art. 37 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996;

III - educação especial, respeitadas as especificidades legais pertinentes;

IV - educação profissional, abrangendo os seguintes cursos e programas:

a) técnicos, de nível médio;

- b) e tecnológicos, de nível superior;
- c) V - educação superior, abrangendo os seguintes cursos e programas:
 - a) seqüenciais;
 - b) de graduação;
 - c) de especialização;
 - d) de mestrado;
 - e) de doutorado.

Com a regulamentação das diretrizes da EAD, pelo Ministério da Educação, deu-se início a uma grande procura por parte das universidades na solicitação de credenciamento e autorização para oferta de cursos a distância. Credenciadas e com autorização, as universidades iniciaram a oferta de cursos, principalmente os voltados para formação de professores, especificamente as licenciaturas. Assim, um dos cuidados essenciais a ser tomado nas Universidades é o de utilizar com criticidade os aportes tecnológicos do EAD, tendo em vista a educação como um todo.

[...] fundamental, nos parece, é levar os professores a se apropriarem criticamente desta tecnologia, descobrindo as possibilidades imensas de uso que ela põe a disposição da aprendizagem do aluno, favorecendo, desta forma, o repensar do próprio ensinar. Ainda que as pessoas aprendam em suas experiências profissionais e sociais, ainda que a escola e a universidade estejam perdendo progressivamente seu monopólio de criação e transmissão do conhecimento, os sistemas de ensino públicos podem ao menos dar-se por nova missão a de orientar os percursos individuais no saber e contribuir para o reconhecimento do conjunto de know-how das pessoas, inclusive os saberes não-acadêmicos. (LEVY, 1993, p.24)

Na prática, a qualidade a ser atingida na educação é refém de professores “improvisados”, que conseguem “fazer milagres” se for considerada a falta de oportunidades de uma formação implicada com as necessidades sociais em cada espaço-tempo histórico. A perspectiva é formar o professor que *reproduz* informação, sem um compromisso firmado com a produção de conhecimento.

O “aligeiramento” da formação de professores é a resposta mais iminente diante da explosão da demanda a partir da LDB e precisa ser revisto com maior cautela. Essa resposta introduz um outro elemento de análise que tem grande relevância na contemporaneidade. Normalmente, as soluções para uma rápida formação dos professores, que estão em pleno exercício de suas funções, abrem espaços para que sejam evidenciadas as formas como a educação superior efetiva a sua relação com as tecnologias disponíveis na atualidade, e como estas se inserem na sociedade da informação.

Certamente, a formação de professores, entre outras ações, está submetida a uma forte intervenção, de organizações internacionais como, por exemplo, do Banco Mundial. Assim é que a política estratégica do MEC evidencia, nesse âmbito, uma consonância com as orientações do

Banco [BIRD], privilegiando a capacitação em serviço sobre a formação inicial e estimulando as modalidades a distância.

Os pilares que envolvem essas políticas de formação a distância são embasadas numa concepção de modelo econômico fordista que, segundo João Reis (2003, p. 24), é “[...] caracterizado como um modelo estruturado em base produtiva com tecnologia rígida, produtos homogêneos e produção em larga escala”. Apropriando-se desse modelo, planejam ações educacionais que visam ao lucro econômico, esquecendo-se das outras especificidades que envolvem a formação docente.

O Banco Mundial entende, em relação à política de formação de professores, que há ‘avenidas promissoras’ – experiências que funcionam – e ‘becos sem saída’ – as que não funcionam. Nas ‘avenidas’ está a capacitação em serviço e nos ‘becos’, a formação inicial. Por esta e por outras e pela conhecida interferência desse organismo na política de formação de professores no Brasil, percebe-se a plasticidade que os conceitos de formação inicial, continuada, e em serviço possuem e que ficam hipertrofiados na atual política. (TOSCHI, 2001, p.82)

Nesse contexto, o estado do Tocantins inicia uma política para formação de professores, com o propósito de “amenizar” os problemas e contribuir na formação dos profissionais da Educação. Por meio dos cursos a distância, o Estado buscou alternativas para levar a formação e o conhecimento aos lugares mais distantes e isolados. Nesse sentido, iniciou-se um convênio entre a SEDUC – Secretaria de Educação e Cultura, em março de 2001, com a UNITINS – Fundação Universidade do Tocantins e o EDUCON – Educação Continuada – Ltda, oferecendo cursos na modalidade tele-presencial. Um dos primeiros cursos oferecidos foi o curso de Pedagogia, com vistas ao preenchimento das 5.080 vagas oferecidas pela EDUCON/UNITINS, nos Municípios-Sede que foram distribuídos em 127 tele-salas instaladas em 118 municípios do Estado. Os cursos foram ministrados para atender, prioritariamente, aos professores que já atuavam em sala de aula, mas que ainda não possuíam curso superior. Por isso, 80% das vagas foram oferecidas a candidatos que eram professores da rede pública municipal e/ou estadual de ensino.

Iniciavam-se as primeiras ações voltadas para a oferta de cursos mediados pelo EAD, no Tocantins. A UNITINS foi a primeira Instituição de Educação Superior a oferecer esses cursos. A idéia que parece estar na base desse tipo de iniciativa é criativa e inovadora,

[...] sem dúvida a educação a distância, por sua experiência de ensino com metodologias não presenciais, pode vir a contribuir inestimavelmente para a transformação dos métodos de ensino e da organização do trabalho nos sistemas convencionais, bem como para a utilização adequada das tecnologias de mediatização da educação. (BELLONI, 2001, p.6)

É preciso, no entanto, conhecer as especificidades da EAD para compreender quais os mecanismos que se adequam ao contexto do ensinar e aprender a distância. O ensino superior a

distância deve ser uma decisão política. Portanto, não pode ser visto apenas como uma saída inovadora para o sistema público de ensino superior do Tocantins. Otimizar e ampliar a capacidade de atendimento à grande maioria dos alunos adultos e trabalhadores, sem, no entanto, alterar as precárias condições que atingem a qualidade do ensino superior é ampliar os problemas educacionais já existentes no Estado.

O professor brasileiro que deseja estudar o está fazendo em período de férias e descanso semanal, como tem sido com as inúmeras licenciaturas parceladas e cursos emergenciais [...] Isso é exemplo de uma política de formação docente que não leva em conta as condições materiais dos mestres e lhes impõe sacrifícios incompatíveis com o respeito social que essa profissão deveria ter. (TOSCHI, 2001, p.89)

Além disso, com a aceleração das ações voltadas para o ensino superior a distância é importante retomar a reflexão acerca da popularizada possibilidade de distribuição de informações a partir de centros de produção de conhecimento para uma grande quantidade de pessoas. Será essa uma aplicação das tecnologias realmente comprometidas com a democratização da educação e do acesso ao ensino superior? No fundo, tal concepção utilitarista das tecnologias da comunicação não estaria ligada a uma lógica de educação de massa, na qual prevalece a comunicação vertical, unidirecional, a produção centralizada e disseminação de informações padronizadas em larga escala?

Pode-se dizer que os modelos da sociologia industrial penetram no campo da educação aberta e a distância por dois caminhos: de um lado, as mudanças na produção econômica e na organização do trabalho provocaram mudanças na demanda; de outro, houve grande influência destes modelos na organização interna das instituições educacionais, com significativo impacto em suas concepções e estratégias educacionais. (BELLONI, 2001, p.18,)

Várias características podem ser evidenciadas nos modelos de educação a distância mais conhecidos. Entre elas a *hierarquização e divisão do trabalho* através da fragmentação do processo de ensino em etapas realizadas por diferentes sujeitos (comunicadores, conteudistas, orientadores) de modo isolado no tempo e no espaço. A *mecanização/automação* do processo de transmissão de conteúdos, promovendo a padronização do ensino, é uma outra característica relevante. Outros elementos de peso são a economia de escala e mercantilização em relação aos quais o ensino-aprendizagem estão submetidos. Essas são opções que vêm sendo feitas historicamente e dependem das concepções valores e interesses que a instituição educacional adota como proposta curricular.

Todavia a adequação dos sistemas educacionais às novas exigências, ou seja, a operacionalização das tendências acima mencionadas, passará muito provavelmente por mudanças radicais, tanto no que se refere às estruturas quanto no que diz respeito às mentalidades e concepções. Algumas destas mudanças já podemos antecipar, outras serão surpresas que nos reserva o futuro. (BELLONI, 2001, p.18,)

No fundo, cada expressão tecnológica é marcada por uma história, por uma rede de agenciamentos. Na base dessas expressões está uma série de decisões que foram tomadas, escolhas de materiais, agregação de determinados conhecimentos, envolvimento de certas pessoas, condições e locais específicos de produção. Tudo isso cria mecanismos de uso para as quais são dirigidas essas tecnologias, fazendo com que haja uma interdependência entre a forma como são concebidas, produzidas e utilizadas. Portanto, elas não são nem boas nem más, em si mesmas. Mas isso não significa que elas sejam neutras, o que aponta para a idéia de que a superação das condições históricas que vêm marcando a utilização das tecnologias, em especial aquelas que materializam uma lógica de educação em massa, podem e devem ser superadas a partir da tomada de decisões políticas e interessadas.

A graduação a distância tem evoluído muito no país. É isso que mostra o último Censo de Educação Superior realizado pelo INEP, em 2005. A pesquisa constatou que em 2000, o número de matrículas para graduação a distância foi de 1.682. Já em 2005, esse número passou para 114.642.

A formação do professor por meio da EAD precisa ser vista além do espaço/tempo do curso, contemplando nesse processo a dimensão do contexto do dia a dia do professor. Nesse enfoque, a preparação do professor envolve muito mais do que aprender, ele precisa também recontextualizar suas atividades pedagógicas. Isso significa que o processo de formação deve propiciar ao professor construir novos conhecimentos, relacionar diferentes conteúdos e reconstruir um novo referencial pedagógico.

A educação a distância na formação de professores deve ser entendida não como um tipo de formação que vai substituir a inicial em cursos universitários, mas sim como uma modalidade que se acrescenta às experiências existentes, de forma a democratizar o acesso inicial ou continuado de milhares de profissionais da educação neste País. (TOSCHI, 2001, p.81)

Segundo Campos (2005), uma consulta rápida à Secretaria de Educação a Distância do MEC informa que, atualmente, trinta e três instituições estão credenciadas para a oferta de cursos superiores a distância. Apenas três cursos destinam-se a outras áreas que não a formação de professores. Dos trinta cursos, 18 foram autorizados a oferecer a formação para docência das séries iniciais e educação infantil - tanto em cursos Normal Superior como na pedagogia; os demais são destinados a licenciaturas de áreas específicas do conhecimento. A quantidade de vagas autorizadas varia - encontraram cursos com 2.500 vagas autorizadas a cursos com 4.000.

Se forem consideradas as informações constantes no Relatório Final da Comissão Assessora para a Educação a Distância (2002), vemos que estes passaram de oito, em 1998, para

quarenta e sete em 2002. Conforme ainda consta no referido relatório, dados do Centro de Informática Aplicada da Fundação Getúlio Vargas apontam para cerca de 40.000 alunos matriculados em cursos dessa natureza, sendo que, destes, “pelo menos 39.000 participam da formação de professores”.

A estes aspectos somam-se ainda aqueles relacionados ao financiamento desses cursos. Catani e Oliveira (2002, p. 55), discutindo as metamorfoses pelas quais passam as universidades públicas, em especial as federais, assinalam que nesses processos de ajustamento, “ha indícios de que essas universidades assumam um perfil mais funcional e pragmático”; dentre os vários fatores que denotam esse movimento, sublinham a presença dos convênios e contratos de prestação de serviços remunerados, “que permite ampliar, por um lado, a regionalização e interiorização e, por outro, a receita própria da universidade que acaba suprimindo algumas das lacunas ocasionadas pelas constantes reduções orçamentárias”.

Nessas interfaces entre as esferas pública e privada ocultam-se, muitas vezes, processos de privatização do público. Gentili (1998) já nos chamava a atenção para as diversas formas que a privatização da esfera pública podia assumir. Interessa-nos aqui registrar que a expansão da privatização da formação não ocorreu somente em instituições privadas. Também encontramos instituições públicas que promoveram cursos de formação mediante pagamento de mensalidades pelos inscritos.

Enfim, como assinala Shiroma (2003, p. 75), a interpretação da obrigatoriedade da LDB lançou milhares de professores em busca da formação, atendendo-se assim “um dos objetivos velados da reforma - baratear o custo-professor”. De fato, a reforma, mais do que implementar um processo de profissionalização, parece estar promovendo a “desintelectualização” dos professores (Shiroma, 2003). Cursos de carga horária restrita, oferecidos nos períodos noturnos ou em regimes especiais - em suas várias formas, centrados na prática, reafirmam análises feitas por vários pesquisadores da área (FREITAS, 2002/ 2003/ CAMPOS, 2002; SHIROMA; 2003; MORAES/ 2003): o projeto de reforma, constringido à lógica dos determinantes históricos que o determinam, circunscreve a formação dos professores ao campo do pragmatismo, colocando-se na contramão das aspirações que historicamente têm marcado as reivindicações do movimento docente; conforme assinala.

No âmbito do movimento da formação, educadores produziram e evidenciaram concepções avançadas sobre a formação do educador, destacando o caráter sócio-histórico dessa formação, a necessidade de um profissional de caráter amplo, com pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo, com desenvolvimento da consciência crítica que lhe permita interferir e transformar as condições de escola, da educação e da sociedade [...]. Como parte importante dessa construção histórica a partir das transformações concretas no campo da escola, construiu a concepção de

profissional da educação que tem na docência e no trabalho pedagógico a sua particularidade e especificidade. (FREITAS, 2002, p. 139)

Portanto, a extensão do uso de Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação na Formação de Professores não pode se limitar, simplesmente, ao repasse de conteúdos. É preciso promover condições para que o futuro professor contextualize situações que promovam, além da indissociabilidade entre ensino-pesquisa e extensão, a contribuição para a Formação de Professores pautada no desenvolvimento profissional, crítico-reflexivo, político e humano.

1.3 A presença da Televisão na Educação

A palavra televisão foi inventada em 1900, pelo francês Constantin Perskyi. Vem da junção das palavras tele (longe, em grego) e videre (ver, em latim). Portanto, a televisão nos permite *ver ao longe* o que acontece nas diversas partes do mundo. Entretanto, a maneira como as imagens são projetadas, como se movimentam e o que transmitem é uma questão que precisa ser levada em consideração, pois, muitas das vezes, o interpretado pode não ser o que aparenta ser.

Segundo Hanze (2004), o Brasil foi o primeiro país da América do Sul a implantar a televisão, em 18 de setembro de 1950. A pré-estréia da Televisão no Brasil aconteceu no dia 3 de Abril de 1950. Tornando-se acessível à grande maioria das pessoas, constituiu uma forma de companhia, de diversão, de informação e de formação e, através disso, influenciou especialmente a educação. Sua influência é inegável.

A televisão, enquanto veículo de formação educacional, apresenta algumas questões que remetem à discussão: os aspectos da educação adequados à comunicação da mídia TV. A aptidão didática da TV, ou ainda a sua eficácia pedagógica são temas que precisam ser considerados. Referem-se a formato e conteúdo, portanto, à linguagem, que estão implícitas no meio televisivo. A TV se apresenta atraente e com grande empatia e, ainda, como uma forma de produção simbólica que já faz parte da experiência cotidiana das pessoas. Apresenta a leitura da realidade e a repercute sob formas aproximadas da linguagem falada no cotidiano.

Os problemas de uma mãe de família às voltas com conflitos domésticos, a preocupação do chefe de família com o custo de vida, os romances de gente da classe média e das classes populares, as atribulações afetivas os sonhos de fortuna através de prêmios, as necessidades de quebra da privacidade e a exacerbação da exposição de intimidades, ou mesmo a insegurança e o medo gerados pela violência das ruas, ganham o seu duplo na mensagem da TV. (DEMerval NETO, 2005, p.03)

A capacidade de persuasão da TV – a sua arte de impor o sentido – está diretamente relacionada com o mascaramento de sua técnica e de seus recursos, ou seja, de sua própria linguagem. É essencial sermos capazes de observar e perceber, por exemplo, que,

[...] quando a televisão quer inferiorizar alguém, mostrá-lo como oprimido ou inseguro, a câmera é posicionada bem acima da linha de seus olhos. A pessoa estará sempre em

posição inferiorizada, olhando para cima. Ao contrário, quando se quer mostrar alguém em uma posição superior, com absoluto domínio, poder e segurança, a câmera está posicionada mais baixa, para que esta pessoa sempre se relacione de um ponto de vista superior, acima de tudo e de todos, e até de nós mesmos, quando o vemos pela tela da TV. (DEMERVAL NETO, p.06)

Sendo assim, quanto mais atentos e educados para a leitura crítica da TV – a que permite a percepção e o desvendamento de seus engenhos e artimanhas, de seus ritos e mitos, de seus mecanismos de inclusão e exclusão, de invenção, simulação e ocultamento – maior capacidade teremos de enfrentar seu poder de imposição de conteúdos, concepções e significados.

A informação e a forma de ver o mundo, predominantes no Brasil, provêm fundamentalmente da televisão. Ela alimenta e atualiza o universo sensorial, afetivo e ético de grande parte dos brasileiros. Na sala de aula, a TV, de forma mais despreziosa, continua sedutora. É muito mais difícil para o aluno-telespectador contrapor uma visão mais crítica, um universo mais abstrato, complexo e na contra-mão diante da imagem televisiva, nos cursos de formação, diante do visual e da fala do professor. Portanto, ao entrar na sala de aula, a televisão implicitamente apresenta seus códigos midiáticos. Os professores apresentam códigos de comunicação sensorial, emocional e racional, superpondo linguagens e mensagens, com o intuito de facilitar a interação com o aluno-telespectador. A preparação de uma aula televisiva exige recursos pautados nas

[...] diversas etapas de realização de um programa, desde a criação da idéia e do tema, a elaboração do roteiro e do texto, as fases de produção e de realização técnica, como o uso de câmeras, lentes, iluminação, captação de som, cenários, figurinos, maquiagem, edição de imagens e trilha sonora, todas estas operações devem estar decisivamente ligadas ao conceito da mensagem que se quer comunicar. (DEMERVAL NETO, 2000, p.03)

Na preparação de uma aula televisionada, seguem-se também os mesmos cuidados, porém, a equipe técnica deve ser acompanhada por uma equipe pedagógica que saiba que a proposta maior dessa preparação é propiciar a aprendizagem do aluno.

Atualmente, os espaços de aprendizagem estão sendo redimensionados, reunidos numa sala ou distantes geograficamente, professores e alunos estão conectados através de redes de televisão e da Internet. O presencial se torna mais virtual e a educação a distância mais presencial. Os encontros em um mesmo espaço físico se combinam com os encontros virtuais, a distância, através da Internet e da televisão.

A educação caminha para uma flexibilização forte de cursos, tempos, espaços, gerenciamento, interação, metodologias, tecnologias, avaliação. Isso obriga a experimentar pessoal e institucionalmente a integração de tecnologias audiovisuais, telemáticas (Internet) e

impressas. Numa época de grandes desafios no ensino focado na aprendizagem. Vale a pena pesquisar novos caminhos de integração do humano e do tecnológico; do sensorial, emocional, racional e do ético; do presencial e do virtual; de integração da educação, do trabalho e da vida.

A passividade do aluno diante da imagem televisiva no processo educacional deve ser combatida e sempre revertida se essa situação for encontrada. Uma participação mais ativa deve ser colocada em prática, com a colaboração dos professores na organização de aulas que possibilitem aos alunos confrontar idéias deles próprios, de suas necessidades, de suas realidades.

O papel do professor como mediador do processo continua fundamental. Para um trabalho de eficácia, o professor deve ter consciência pedagógica e ideológica dos recursos que têm em suas mãos. Consciência das funções pedagógicas no âmbito dos objetivos a serem atingidos e processos nos quais estão inseridos e desejam desenvolver para ampliar as possibilidades de avanços em sua formação. Quando os alunos são preparados a ler e interpretar visualmente a televisão, serão capazes de criticamente entender as mensagens transmitidas pelos professores, questionando-as e construindo idéias sobre as informações.

2 – FORMAÇÃO DO PEDAGOGO

"Se a educação sozinha não transformar a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda".

(Paulo Freire)

Inicialmente, refletirei sobre mecanismos políticos, sociais e econômicos que circundaram a educação superior do Tocantins que é o lócus de formação do pedagogo. O contexto da educação superior atual é reflexo dos diversos agentes que nada mais são do que a própria ação do homem interferindo e intervindo na realidade social. Portanto, conhecer um pouco da história do Tocantins, as ações e reações que se desencadearam em seu processo de criação e desenvolvimento é fundamental para a compreensão da realidade educacional tocantinense.

Refletir sobre a Formação dos professores, portanto, é refletir também sobre as políticas públicas que envolvem essa formação, as características e especificidades regionais do profissional da educação, o nível econômico e cultural que detêm e compõem a sua formação humana.

Nessa ótica, discorreremos sobre as voltas e reviravoltas da Pedagogia, através das concepções e diretrizes que permearam e permeiam sua trajetória e concluiremos o capítulo refletindo sobre o contexto histórico de formação dos pedagogos, especificamente os do Tocantins.

2.1 – Histórias para quem gosta de recordar: *Passado e Presente* na Educação Superior do Tocantins

O Estado do Tocantins está localizado na região Norte do território brasileiro, tem extensão de 278.420,7 Km². A capital do mais novo Estado brasileiro é Palmas, centro geográfico do território tocantinense. O Estado possui fronteiras interestaduais com Goiás (ao sul), Mato Grosso e Pará (ao oeste), Maranhão, Piauí e Bahia (ao leste).

O Tocantins, no período de sua criação, possuía 79 Municípios. Atualmente, possui 139 sedes municipais. A população tocantinense, estimada de 1,25 milhões de habitantes, encontra-se concentrada, sobretudo, nas áreas urbanas.

A densidade demográfica do Estado gira em torno da média de 3,3 habitantes por quilômetro quadrado. A distribuição da população do Tocantins, por sexo, encontra-se equilibrada entre 51,18% de homens e 48,82% de mulheres. Quanto à distribuição da população por faixas etárias, em que a população jovem é representada por uma grande parcela, a situação do Estado resume-se no seguinte quadro: entre 0 e 14 anos de idade: 41,7%; entre 15 e 59 anos de idade: 52,7%; acima de 60 anos: 5,6%

Apesar de ser um Estado novo, com a maioria da população nova, o Tocantins apresenta problemas antigos, heranças históricas herdadas do antigo norte de Goiás. As dificuldades de acesso à região sul do Estado, por parte dos habitantes do norte, eram enormes, sedimentando-se cada vez mais as diferenças regionais que provocaram um atraso nos diversos segmentos do Estado, refletindo-se diretamente no âmbito educacional. Essa distância acarretou, também, num isolamento vivenciado pelas populações das zonas rurais ou de difícil acesso que não conseguiram romper com esses desafios, provocando em suas vidas conseqüências drásticas como analfabetismo, fome e pobreza.

O Estado do Tocantins, ao ser criado, contava com alguns prédios escolares (pouco atraentes, pela falta de manutenção) e outros escassos prédios públicos, para abrigo de agência de Correios, Coletorias e Cartórios. Padecia-se de carências de toda natureza: estradas, pontes, energia elétrica. O atendimento educacional e de saúde pública eram quase uma utopia. (RACHEL B. LIMA, 2006, p.82)

O extremo norte de Goiás foi desbravado por missionários católicos chefiados por Frei Cristóvão de Lisboa que, em 1625, percorreram a área do rio Tocantins, fundando uma Missão. Nos duzentos anos seguintes, a corrente de migração vindo do Norte e Nordeste continuou a ocupar parte da região. Pelo sul, vieram as bandeiras chefiadas por Bartolomeu Bueno e depois pelo seu filho que percorreram o Goiás ao longo do século XVIII.

O Tocantins, ao herdar um contingente territorial, assume também uma população que carecia de assistências básicas de saúde e educação. Essa realidade é histórica e fruto de uma ação colonizadora jesuítica.

No período colonial, Pará e Maranhão, vizinhos do Tocantins, tiveram o jesuíta na educação escolar do índio, ensinando-o a ler e escrever a língua portuguesa. Tocantins desconheceu essa instrução, porque os aldeamentos estavam em pé de guerra com o colonizador aventureiro. (SILVA, 1996, p.127)

As dificuldades de acesso à região sul do Estado, por parte dos povoados do norte, levaram estes a um vínculo comercial maior com o Maranhão e Pará, sedimentando-se mais as diferenças e o anseio separatista.

O Norte do Goiás é uma região econômica e social completamente isolada do Sul do Estado, onde está a Metrópole. Haja vista a distância imensa que separa as suas extremidades. Haja vista a própria configuração geográfica do Estado, mostrando em linhas gritantes que o Norte pertence a uma outra “Região Econômica”. E a conseqüência: mesmo sob a gestão de um verdadeiro administrador como o é o dr. Pedro Ludovico, homem-ação que fez quase o impossível – arrancar o província de Anhanguera de um atraso colonial -, mesmo sob essa orientação modelo o Norte continua unicamente com as vantagens advindas da iniciativa particular. Todos os demais problemas de urgentíssima realização e solução, como Educação e Saúde, Assistência Social, Organização do Trabalho, Comunicação, transportes, estão ainda por serem tratados. (MORBACH apud, SILVA, 1996, p.195)

As carências e dificuldades apresentadas no âmbito educacional eram uma realidade não somente no meio rural, mas urbano também. Comprovava-se, assim, que o descaso com a região do norte de Goiás se dava em todo contexto regional.

Ao longo do tempo, a única coisa que havia de comum entre a roça (interior) e a rua (cidade) era a falta de instrução escolar. Daí o atraso secular da nossa gente. Acreditamos mesmo que há muito o Norte não manteve sua independência político-administrativa exatamente pela ausência de instrução escolar dos nortenses. (SILVA, 1996, p.130)

Assim é que em setembro de 1821 ocorrera um movimento proclamado em Cavalcante e, posteriormente, em Natividade, um governo autônomo. Em 23 de junho de 1955, na Assembléia Legislativa do Estado de Goiás, o deputado Francisco de Britto faz o seguinte pronunciamento.

Temos que reconhecer que sobram razões ao Norte para querer romper o cordão umbilical que o une ao Estado de Goiás. Em duzentos anos de vida em comum com Goiás nenhum benefício tem chegado àquela basta região. A construção de estradas é um problema que se eterniza sem solução. O Norte conta com pouquíssimos estabelecimentos de ensino. Os hospitais – apenas três, para uma população de 300 mil almas – não dispõem de médicos, nem de medicamentos, nem de equipamento necessário. A maioria das cidades não são servidas pelo telégrafo nacional e as malas do correio, em geral, chegam de trinta em trinta dias, conduzidas por um estafeta a pé ou a cavalo. A energia elétrica em algumas cidades foi conseguida com o esforço municipal, sem qualquer auxílio do governo estadual. Água, esgoto e calçamento são luxos que o nortista desconhece. Apesar de todo esse atraso, o que assistimos é o governo estadual sempre vetando as leis de iniciativa desta Assembléia beneficiando aquela região. Não se conhece nenhum Plano visando ao seu soerguimento. (SILVA apud BRITTO, 1996, p.234)

O discurso político para a criação do Estado do Tocantins, onze anos depois, em 1966, feito por José Wilson Siqueira Campos, na época vereador, apropriava-se dos ideais do discurso do deputado Francisco de Britto como se pode observar através de sua fala: *a autonomia da região norte de Goiás, através do seu desmembramento para a criação do Estado do Tocantins, constitui-se na única forma possível de libertação do nosso povo da dependência e da pobreza.*

Após enfrentar vários obstáculos, superar dois vetos presidenciais e enfrentar uma greve de fome, José Wilson Siqueira Campos³, através da aprovação da emenda de sua autoria, vê consolidado o projeto de criação do Estado pela Comissão de Sistematização, em 27 de Julho de 1988 e, em seguida, pelo Plenário da Assembléia Nacional Constituinte, presidida pelo Deputado Ulisses Guimarães. Com a promulgação da nova Constituição da República Federativa do Brasil, pelo artigo 13 do Ato das Disposições constitucionais Transitórias da Carta, em 5 de Outubro de 1988, estava finalmente criado o Estado do Tocantins.

Com a posse do primeiro Governador, em primeiro de Janeiro de 1989, e da respectiva Assembléia Legislativa estava instalado o Estado do Tocantins, tendo como

³ José Wilson Siqueira Campos foi o primeiro Governador do Estado do Tocantins durante dois anos (de 1989 a 1991) e depois por mais dois mandatos (1996/2000 e 2000/2004).

capital provisória a cidade de Miracema do Norte que, por Decreto⁴ daquele mesmo dia, passou a denominar-se Miracema do Tocantins. (LIMA, 2006, p.81)

Por fazer parte da região Norte do Estado de Goiás e ser relegado à condição de pobreza e descaso, as forças políticas apropriavam-se dessa condição para torná-la forte componente de seus programas políticos. As fragilidades tornaram-se forças na luta pelo poder, Carnoy (1987,p.20) nos apresenta a concepção Marxista de que o “Estado é um aparelho para o exercício do poder não visando ao interesse geral, mas servindo ao interesse da classe dominante”.

Estava lançado o grande desafio: construir um Estado e uma capital com recursos próprios, assim, os dois primeiros anos de vida do Tocantins foram vividos sob intensa crise econômica e política. Além do descaso do governo federal, o Estado de Goiás hostilizava, principalmente no tocante à divisão de bens, que, estando localizados no território tocantinense, pertenceriam, por direito, ao Estado recém criado. Tantas foram as retaliações que o governo federal instituiu uma Comissão Especial para decidir sobre a divisão dos bens.

Não há como desconsiderar os esforços empreendidos nos primeiros anos de existência do Estado e muitos desafios foram enfrentados. Parafraseando o *slogan* “cinquenta anos em cinco”, de Juscelino Kubitschek, o primeiro *slogan* do governo no estado foi “Tocantins: 20 anos em 2”. A primeira medida política foi, então adotar, através do Decreto Legislativo n 001 de janeiro de 1989, a Constituição e Legislações infraconstitucionais de Goiás, até que a Constituição do Estado do Tocantins fosse promulgada. Essa mesma legislação autorizava o Governador a baixar Medidas Provisórias, durante esse período, viabilizando a implantação do Estado. (LIMA, 2006, p.81)

Presenciava-se a luta entre os poderes. O Estado com seus aparelhos é o fator fundamental de manutenção e reprodução da sociedade, pois o Estado, segundo Carnoy (1987, p.20) “tem sua origem na necessidade de controle das lutas sociais entre os diferentes interesses econômicos e este controle é desempenhado pela classe de maior poder econômico da sociedade”.

Para o desenvolvimento sustentável do Estado, o suporte econômico era imprescindível, portanto, esse foi o grande desafio: construir um Estado com recursos próprios, uma vez que o governo federal, desde o princípio, não repassava os recursos constitucionais que permitiriam o desenvolvimento dos Estados novos, como Rondônia e Mato Grosso. Para agravar a situação, o Estado não tinha sequer funcionários para arrecadar os tributos que garantiriam sua sobrevivência.

Muitos fatores circunstanciais e até conjunturais conspiraram contra o Estado: o primeiro ano de criação do Estado correspondeu ao último ano do Presidente da República José Sarney, que era adversário político do Governador do Tocantins, José Wilson Siqueira Campos, sem

⁴ Decreto Legislativo n 001, de 1 de Janeiro de 1989.

contar que fora contra a criação do Estado, através do seu veto, por duas vezes no ano de 1985. Nesse contexto de dominação, um aspecto deve ser considerado, o de que:

[...] o Estado é também uma arena de confrontação de projetos políticos. Como arena de confrontação, não somente expressa as vicissitudes das lutas sociais, as tensões dos acordos e desacordos de forças sociais, mas também as contradições e dificuldades de estabelecer uma ação unificada, coerente e marcada pelos parâmetros centrais de um projeto político específico. (TORRES, 2002, p.110)

Nos primeiros anos, o Estado do Tocantins adquiriu uma infra-estrutura básica. O discurso político predominante era: *Tocantins, o Estado da livre iniciativa*, o que se pretendia na verdade era vender a imagem de um Estado Novo que oferecia oportunidades para os que se propunham a trocar sua força de trabalho na construção do mesmo. Nos anos iniciais da construção do Estado, muitas eram as propagandas veiculadas na mídia televisiva nacional, apresentando o “Novo Estado da União Federativa”. Foram oferecidos, sem custo algum para a população que pretendia morar na nova capital - Palmas, lotes residenciais e comerciais, casas e isenção de impostos para os investidores no setor industrial e comercial, exercendo atividades protecionistas na economia.

Em função de todas as propagandas e “incentivos” oferecidos pelo Governo Estadual, a procura da população pelo Estado foi intensa, principalmente nos primeiros cinco anos. Porém, isso não significava desenvolvimento e, sim, crescimento populacional. O desenvolvimento efetivo foi acontecendo aos poucos. As condições de infra-estrutura básica como água e energia foram as primeiras providências do Estado. Aos poucos, outros investimentos foram feitos. Foram priorizadas as áreas da saúde e educação, porém, insuficientes para a demanda que se apresentava.

Com o tempo, os obstáculos iniciais foram sendo superados e o Estado foi oferecendo, aos poucos, melhores condições de vida para a população, apresentando-se como um “Estado Novo” e promissor para o restante da federação brasileira. Com um discurso neoliberal de modernidade, os aparelhos do Estado Moderno eram balisados e alicerçados pelo modelo de Estado do Bem Estar Social, no qual, segundo Torres (2002, p.112) os “cidadãos podiam aspirar níveis mínimos de bem estar social como educação, saúde, seguridade social, salário e moradia”.

Em seus dezoito anos, o Tocantins teve três Governadores: José Wilson Siqueira Campos (1989-1990; 1995-1997; 1999-2002), Moisés Nogueira Avelino (1991-1994) Marcelo Miranda (2003-2006) e, atualmente, o qual está em seu segundo mandato. Este foi apresentado pelo ex Governador José Wilson Siqueira Campos, como candidatado do partido PSDB para disputar o cargo de Governador do Estado nas eleições de 2002. Atualmente, por divergências políticas, não

compartilham do mesmo partido e disputaram o cargo para governador de Estado do Tocantins nas eleições de 2006, assumindo novamente o governo com mandato até o ano de 2010.

Hoje, apesar dos avanços nos diversos segmentos do Estado, o Tocantins ainda apresenta problemas como analfabetismo, miséria e desemprego. A proposta de *Libertação do povo da dependência e da pobreza* não se concretizou, o *Estado da Livre Iniciativa* já não se consolida e o discurso atual de que o *Tocantins é para todos nós*, também nos leva a refletir sobre o modelo de Estado que se apresenta com uma filosofia liberal, ainda que, paradoxalmente, estatizante. Nesse contexto ainda repleto de desafios, apresenta-se a educação superior do Tocantins .

Com uma diversidade de problemas sociais, econômicos e de infraestrutura, o Tocantins tinha um outro grande desafio, contornar os problemas no setor educacional que apresentava uma população sedenta de formação e qualificação. Diante desse quadro, outro problema maior se apresentava. Para iniciar esse trabalho era preciso dispor de profissionais qualificados para exercer as atividades que a população demandava. E onde encontrá-los? Como atraí-los para um Estado em plena formação, carente de recursos e com uma diversidade de problemas? Uma das alternativas que se apresentou para o Tocantins foi herdar

[...] o contingente de servidores lotados nos órgãos remanescentes do Estado de Goiás que, por opção ou por falta desta, passaram a compor as equipes de trabalho das administrações. Era raro encontrar-se pessoal comprovadamente preparado em qualquer área, que fosse da ciência, fosse do trabalho. (LIMA, 2006, p.82)

Mesmo tendo herdado os trabalhadores remanescentes do Estado de Goiás, estes não foram suficientes para atender as necessidades do recém criado Estado do Tocantins. Foi, nesse contexto, que o governo estadual iniciou um trabalho de seleção de profissionais para virem para o Estado. Assim, através de veiculação em rede nacional de televisão, jornais estaduais, programas de rádio de outros Estados, revistas etc, iniciou-se a divulgação da oferta de trabalho nos diversos setores, incluindo a educação. O diferencial para atrair a população era o salário que, na época, comparado com os outros Estados, era bom. Esse era o diferencial que o Estado oferecia. Para vir para uma região carente de toda infra-estrutura, era imprescindível que tivesse algo que chamasse a atenção dos interessados.

Assim, vindo de todos os lados da Unidade Federativa do País, vieram pessoas de todas as raças, credos, costumes e crenças, interessadas e esperançosas de contribuir com a construção do Estado. Inicialmente, os profissionais tinham vínculo empregatício via contratual. Em 1992, segundo Lima (2006) foi realizado o primeiro concurso público estadual, amparado pela constituição (CF/88 e CE/89), preceituando concursos públicos de provas e títulos e cursos de reciclagem para os profissionais das áreas do ensino oficial.

2.2- O começo do fim ou fim do começo...

Ao ser criado em 1989, o Tocantins dispunha de apenas três faculdades isoladas, a saber: a Faculdade de Filosofia do Norte de Goiás - FAFING, da cidade de Porto Nacional; Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Araguaína - FACILA e a Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas de Gurupi – FAFICH.

A Fundação Universidade do Tocantins – UNITINS, foi a primeira universidade do Estado. Foi criada um ano depois de sua criação, em 21-02-1990, pelo Decreto n 252/90. Em 24 de outubro de 1991, através da Lei N 326, reestrutura a Universidade do Tocantins e dá as seguintes providências

Art. 1. A Universidade do Tocantins – UNITINS, criada pelo Decreto n 252, de 21 de fevereiro de 1990, em conformidade com a Lei n 136, de 21 de Fevereiro de 1990, autorizada a funcionar pelo Decreto n 2021, de 27 de dezembro de 1990, fica transformada em Autarquia integrante do Sistema Estadual de Ensino.

A UNITINS apresenta-se inicialmente com uma proposta de universidade pública autárquica, integrante do Sistema Estadual de Ensino, como nos apresenta a Lei n 326, de 24 de outubro de 1991.

Parágrafo único. A autarquia de que trata este artigo é uma pessoa jurídica de direito público, com sede na cidade de Palmas, Capital do Estado do Tocantins.

Constituída inicialmente por três centros de extensões, a UNITINS, desde sua proposta embrionária, oferecia seus cursos gratuitamente. Todo o seu quadro docente e administrativo era mantido pelo poder público estadual. Seus cursos abrangeram a dimensão geográfica de Norte a Sul do Estado. Essa estratégia definida pela Universidade foi com o intuito de atender as regiões mais carentes e que necessitavam urgentemente de qualificação. Para isto, estrategicamente, a Universidade funcionou como Universidade multicampi, com dez unidades localizadas em municípios-chave: Arraias, Araguaína, Gurupi, Miracema, Palmas, Porto Nacional, Tocantinópolis, Paraíso, Colinas e Guaraí.

Em 1992, o Instituto Luterano de Ensino Superior, confessional, passa a configurar-se no quadro de Instituições de Educação Superior do Estado. Nesse contexto, quatro IES apresentam-se no contexto da educação superior do Estado, uma apenas voltada para o setor público, apresentando, desde o início, uma vertente para a educação superior particular.

A educação superior no Brasil vem passando por mudanças significativas desde a segunda metade da década de 1990, consubstanciando uma ampla reforma desse nível de ensino. Nos oito anos de mandato do governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), adotou-se uma política de expansão acelerada, marcada por processos de flexibilização, de avaliação, de acirramento da competição entre as instituições de

ensino superior (IES) e de crescimento do setor privado, tendo por base a constituição de um novo paradigma de orientação acadêmico-institucional e de oferta de cursos, serviços e outros produtos acadêmicos. (OLIVEIRA, 2005, p.57)

Empenhada num processo de aceleração e desenvolvimento econômico e institucional, a Fundação UNITINS, em parceria com a Secretaria de Estado da Educação, começa a trabalhar com programas diferenciados para atender a demanda do Estado. O grande desafio era atender o maior número possível de estudantes, principalmente das localidades mais distantes e de difícil acesso.

Nessa perspectiva, deu-se início ao Programa de Formação Docente em Regime Especial a partir de 1998, oferecendo 360 vagas, em 09 turmas de 40 alunos, para professores que atuavam na Rede Pública de Ensino nas áreas de Matemática, Letras, Biologia e Pedagogia, nas localidades de Tocantinópolis, Guaraí, Gurupi, Palmas, Araguatins, Miracema, Dianópolis, Araguaína, Arraias, Araguatins, Palmas, Colinas, Miracema, mas que não possuíam habilitação específica.

Em uma segunda etapa, iniciada em julho do mesmo ano, foram oferecidos mais 600 vagas, formando 15 turmas, cada uma com 40 alunos que já atuavam como professores nos cursos de Letras, Pedagogia, Matemática, História e Geografia, com o objetivo de garantir a formação de professores do Ensino Fundamental e Médio nas cidades de Tocantinópolis, Porto Nacional, Paraíso, Guaraí, Araguaína, Arraias, Araguatins, Palmas, Colinas, Miracema e Dianópolis.

As primeiras turmas a serem atendidas pelo programa eram compostas por professores que, em sua maioria, apresentavam condições sócio-econômicas gritantes. Os alunos que participaram do curso de Pedagogia de Palmas e que vinham de outros municípios chegavam a passar necessidades por falta de condições financeiras. A UNITINS cedeu as salas de aula para que estes pudessem dormir. Quanto à alimentação, os professores, juntamente com outros alunos em melhores condições econômicas, contribuía com alimentos para amenizar o sofrimento dos mesmos. Esse quadro era um reflexo da situação drástica de miséria em que viviam os professores do Estado. Apesar das iniciativas do governo estadual em qualificar seus professores, este não se preparou para atender os que precisavam de auxílio para estadia e alimentação. Com isso, realizar e concretizar a sua formação superior, para alguns, foi um verdadeiro sacrifício.

Em 19/06/2000, a Lei n 1160 reestruturou a Fundação Universidade do Tocantins, tornando-a pública e gratuita.

Art. 21. É gratuito, a partir do dia 26 de Maio de 2000, o ensino de graduação ministrado nos cursos atuais da UNITINS.

Posteriormente, a Lei n 10.032, de 23 de outubro de 2000, criou a Universidade Federal do Tocantins-UFT, e a portaria n 717, de 17/04/2001, nomeou os membros da Comissão de Implantação da Universidade Federal de Tocantins. A Fundação Universidade do Tocantins, após ser autorizada a transferir seus cursos e patrimônios para UFT, foi novamente reestruturada pelo Decreto Estadual n 1672 de 27/12/02, com as seguintes competências, além das determinadas pela Lei n 1.160/2000:

- Fomentar a pesquisa e a extensão e prestar serviços de ensino voltados para o desenvolvimento de métodos e processos de educação e capacitação;
- Formular e executar programas de desenvolvimento especial de ensino nos seus diversos níveis, abrangendo cursos regulares, de pós-graduação, supletivos, especiais, telepresenciais, modulares a distância ou em regime especial, decorrentes de exigências ou demandas do planejamento estadual ou regional, de forma direta ou através de parcerias com os mais diversos órgãos ou instituições, na cidade de Palmas, ou em conformidade com a modalidade escolhida.

Em 1 de fevereiro de 2000, a Lei 1.127 dá nova denominação à Universidade do Tocantins – UNITINS autarquia estadual, e adota outras providências:

Art. 1. A universidade do Tocantins – UNITINS, autarquia estadual, reestruturada pela Lei 326, de 24 de Outubro de 1991, passa a denominar-se Universidade Estadual de Palmas - UNIPALMAS.

Desde 2001, através de novos convênios firmados com a Secretaria de Estado da Educação, com a Secretaria Municipal de Educação de Palmas e Porto Nacional e a Associação dos Municípios do Bico do Papagaio, foram oferecidas mais de 1.183 vagas para áreas de História, Ciências Biológicas, Matemática, Química, Física, Letras e Normal Superior. O corpo docente que trabalhava no programa era prioritariamente formado pelos professores da UNITINS e/ou por professores selecionados para o Programa.

As modalidades de formação que a Universidade do Tocantins, primeiramente, adotou para oferecer a formação aos professores foram os cursos presenciais. Após transferir seus cursos para a UFT, assume outra configuração. Primeiramente, através do regime especial, em seguida, adota a modalidade telepresencial e, atualmente, a EAD.

Observa-se que várias iniciativas voltadas para a formação dos professores implementados pelo governo do Estado do Tocantins tiveram a UNITINS como efetivadora dos programas e projetos. Procurando amenizar o quadro de desqualificação do seu quadro docente e melhorar a qualidade da educação do Estado, foram iniciados, de maneira intensiva, vários programas para atender à demanda que existia. A descentralização adotada pela Fundação UNITINS, através dos seus Campi Universitários, contribuiu para levar a formação em localidades distantes, como o

Bico do Papagaio, possibilitando aos professores, que não dispunham de uma formação, adquiri-la.

A Lei n 1.478 de 25 de Junho de 2004 extingue a Universidade Estadual de Palmas – UNIPALMAS,

Art. 1. É extinta a Universidade Estadual de Palmas – UNIPALMAS, autarquia vinculada à Secretaria da Educação e Cultura, criada pela Lei 326, de 24 de Outubro de 1991, modificada pela Lei 1.127, de 1 de fevereiro de 2000.

Como podem ser observadas, muitas alterações de ordem legal foram necessárias no decorrer desses dezessete anos de UNITINS. Atualmente, quanto a sua estrutura organizacional, segue o prescrito na Lei n 1.160/2000

Art. 1 A Fundação Universidade do Tocantins – UNITINS, instituída pelo Poder Público Estadual e mantida por entidades públicas e particulares, tem sede e foro na cidade de Palmas, Capital do Estado do Tocantins, e atuação em todo o território nacional.

Hoje, com um modelo de universidade pública de direito privado, a UNITINS cobra pelos serviços prestados, assumindo características do setor privado,

[...] as universidades públicas, especificamente as federais, em parte pela razão da necessidade de autofinanciamento, começam a assumir as feições das instituições privadas, sobretudo no que tange à venda de serviços e bens. O Estado já não é o único mantenedor o que pode interferir nos princípios de direito público que regem a organização dessas instituições. João Oliveira (OLIVEIRA, 2005, p.67-68)

A melhoria da educação vai muito além do acesso à formação. Se assim fosse, já teríamos atingido níveis de educação quase perfeitos, pois a ampliação de oferta de cursos no Estado é evidente. O dados do INEP –2003/2004, apresentam a Região Norte como uma das cinco regiões brasileiras que registrou maior aumento percentual no número de cursos de graduação presenciais em 2004, que passaram de 1.527 para 1.748, ou seja, cresceram 16,9%. Não se acrescentam nesse cadastro os cursos a distância, o que elevaria ainda mais esse percentual. Dessas 23 instituições, uma é do setor público, a Universidade Federal do Tocantins, e a UNITINS, que é pública de direito privado. Todas as outras, no total de vinte e uma, são privadas.

O Tocantins, conforme dados SINAES-2006, possui 291 cursos de graduação presencial, 04 cursos de graduação (atualmente já são 10) a distância e 25 cursos Tecnológicos presencial. No total, são 326 cursos de graduação. Conforme dados INEP/Cadastro-cursos e instituições/2007, atualmente, o Tocantins tem cadastrado 23 Instituições de Educação Superior. Isso nos dá um percentual de crescimento de 82,6%, comparado com o ano de 1990.

O mapa da educação superior no Brasil, publicação recente do Inep, indica que o Brasil está entre os países com a educação superior mais privatizada do planeta, exatamente ao contrário do que acontece na grande maioria das nações desenvolvidas, onde os índices de participação do setor público superam os 70%. Nos países da Organização para

Cooperação e Desenvolvimento econômico (OCDE), revelam os dados, em média, 80% da educação superior é pública. (PACHECO, 2004, p.10)

Com essa configuração, o Estado do Tocantins se apresenta com uma estrutura de poder caracterizada por uma política neoliberal, voltada para “democratização e valorização dos direitos do cidadão”, defendida nos discursos políticos de seus líderes de Governo que destacaram o ideário de: “*Libertação do povo da dependência e da pobreza*”, “*Tocantins o Estado da Livre Iniciativa*”, e o “*Tocantins é para todos nós*”. Apresentavam concepções demagógicas, compostas de uma retórica neoliberal e neoconservadora, advindos de uma sociedade capitalista. Nessa perspectiva, Carnoy (1987,p.20) defende a concepção de que “[...] o estado é um aparelho para o exercício do poder não visando ao interesse Geral, mas servindo ao interesse da classe dominante.” A qualidade educacional, tão mencionada nos discursos dominantes,

[...] não é universalizável. Na perspectiva conservadora, é bom que assim seja, já que critérios diferenciais de concessão(e formas também diferenciais de aproveitamento do bem educação) estimulam a competição, princípio fundamental na regulação de qualquer mercado, este argumento reconhece que o Estado pouco ou nada pode fazer para melhorar a qualidade educacional sem produzir o efeito perverso contrário, nivelar por baixo. (GENTILI, 2002, p.246)

O Estado tem, por força da Lei, a obrigação de promover uma *formação de boa qualidade* para todo o seu quadro docente. Isso significa conceber uma política de valorização profissional e um respectivo conjunto de tática e estratégias para uma formação humana, profissional e cultural. Apesar dos avanços e crescimento da educação superior no Estado, o que se vê é que esta ainda carece de cuidados. Observa-se, também, que estes têm sido divididos com o setor privado que, aproveitando a demanda reprimida que o Estado não consegue atingir, oferece seus serviços. A constatação de que isso é uma realidade é o grande contingente de instituições de educação superior que a cada dia se eleva.

A UNITINS, que antes apresentava uma proposta de serviços públicos, hoje se volta para modelos mercantilistas, que nada têm de público, num Estado que ainda apresenta quadros de pobreza e desemprego elevados. Isso é complexo. Apesar de existir uma universidade federal no Estado, esta não atende a todos que a procuram.

Cabe ao Estado fomentar a universidade pública. Não lhe compete fomentar uma universidade privada. A relação que o Estado deverá manter perante ambas são distintas. Não se trata aqui de defender o público ou privado, trata-se de reconhecer que ambas são instituições que carecem de regulação e fiscalização diferenciadas, pois uma oferece seus serviços como bem público, pelo menos deveria, e a outra é prestadora de serviços e cobra por estes.

2.3 - A Formação Docente no Tocantins

No início do Estado, o nível de escolaridade dos professores era preocupante, segundo (RAQUEL B. LIMA, 2006, p.89) “[...] se a literatura ainda é muito escassa quando se busca referência à história do Tocantins, muito mais o é quando trata de questão da educação escolar no novo Estado”. Um dos maiores desafios no início do Estado do Tocantins era a grave situação do seu quadro docente, que não detinha nem o ensino fundamental completo, como nos apresentam as tabelas a seguir:

Demonstrativo de Docentes/ Formação da Educação Básica no Tocantins – 1989

Esfera Administrativa	Sem Formação Mínima	Com Formação Mínima (Magistério)	Licenciatura em Curso	Licenciatura completa	Bacharelado
Estadual	1.454	3.678	300	382	88
Municipal	3.179	503	14	21	9
Particular	265	265	37	115	34
Total	4.898	4.446	351	518	131

Fonte: Primeiro Censo Educacional (TOCANTINS, SEDUC, 1990)

Em 1992, a situação continua preocupante, conforme censo MEC/INEP/SEEC 1992-1995. Dos 112 professores que trabalhavam com alfabetização no ensino público, 47 não tinham nem o ensino fundamental completo, apenas 14 haviam concluído. Os professores que tinham ensino médio completo eram somente 46. Destes, apenas cinco tinham formação superior. Essa situação tornava-se ainda mais grave porque estes professores trabalhavam como alfabetizadores revelando-se a carência e fragilidade da formação dos profissionais docentes no início do Estado.

Em 1995, a situação ainda é preocupante. Dos 13.288 professores que trabalhavam com ensino fundamental, 1.811 tinham o ensino fundamental incompleto. Com ensino médio completo tinham 8.271 professores e apenas 1.215 tinham o ensino superior. Para os professores que trabalhavam no ensino médio, dos 2.286, apenas 40 tinham o ensino fundamental, 1.176 tinham o ensino médio e apenas 1070 professores possuíam o ensino superior completo.

As carências e fragilidades apresentadas pelo censo quanto à situação da educação do Estado do Tocantins não podem ser vistas de forma isolada do resto do País. Os reflexos da falta de políticas públicas tanto federais quanto estaduais se refletiam também em outros Estados da Federação. Porém, com maior força no Estado tocaninense que, apesar de novo, já trazia em seu contexto histórico-social velhas heranças de pobreza e analfabetismo herdadas do antigo Goiás.

Em 1996, ano da promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases, a educação no Brasil apresenta-nos algumas fragilidades na formação dos seus educadores: 56,2% dos professores do ensino fundamental e 13,6% dos professores de ensino médio não tinham formação de nível superior. Somando-se às funções docentes de educação básica (pré-escolar, classe de alfabetização, ensino fundamental e ensino médio), 46,5 % dos professores tinham nível superior. Não se pode esquecer que, nesse ano, 9,6% das funções docentes ainda eram de nível fundamental, melhor dizendo: o país ainda convivia com um contingente de 192.147 funções docentes atribuídas a professores leigos. Essa presença expressa a dimensão dos contrastes e desigualdades antes mencionados e se manifesta, sobretudo, nas regiões mais pobres do país — o Nordeste e o Norte.

Em 1998, primeiro ano de vigência do FUNDEF, metade das funções docentes eram de nível superior (50,1%) observando-se, contudo, um percentual ainda bastante elevado de funções de nível médio (43,0%), seguido de um número de funções de ensino fundamental em processo de redução (6,9%). Os primeiros resultados divulgados sobre o Censo Escolar 2000 revelam que, conforme esperado, o número de professores com nível superior segue em ascensão, totalizando 51,6% das funções docentes — uma diferença de 1,5% em relação aos dados de 1998. Os dados aos quais é possível ter acesso sobre o Censo 2000 (*Resultados Censo Escolar. Agosto/2000-b*), todavia, não revelam como essa diferença se distribui entre funções de nível médio e fundamental.

Se os dados do Censo 2000 mostram que 47,3% dos professores do ensino fundamental (1.434.710 funções docentes) têm nível superior, 52,7% ainda precisam atingir esse patamar de formação. O número — 756.328 funções docentes — está longe de ser desprezível. Demanda esforço conjunto nos termos do *regime de colaboração* de todas as esferas do Poder Público. Estados e municípios, sob cuja responsabilidade está a gerência dos recursos do FUNDEF, têm desenvolvido estratégias distintas no enfrentamento dessa questão, não havendo ainda estudos que procedam a um inventário e um balanço das iniciativas de formação conduzidas sob a vigência do Fundo. Quanto à União, afora os novos dispositivos legais, a ação dessa esfera governamental tem se realizado através de programas de educação a distância (EAD). Divulgadas com forte esquema de marketing, essas iniciativas, todavia, parecem de reduzido impacto junto ao cenário por onde ainda transitam professores que se vêem excluídos do acesso aos bens culturais mais simples.

Em relação ao magistério local, a situação no Tocantins avançou, porém, continua preocupante: em 2000, apenas 4,1% dos professores de educação infantil tinham formação de

nível superior, 73,6% tinham ensino médio completo e 22,1% apenas o ensino fundamental. Dos professores do ensino fundamental, 18,5% apresentavam diploma de nível superior, 67,2% apenas o ensino médio e 14,2% no nível fundamental.

Segundo dados apresentados pela Secretaria Estadual de Educação do Tocantins, a evolução decenal da escolarização dos docentes apresenta que, em 2005, dos 13.448 professores que atuavam no ensino fundamental, 4,6 %, possuem a ocupação sem a formação mínima. Quanto ao ensino médio, dos 3.734 professores, 2,4 % possuem a ocupação sem a formação mínima.

Apesar de os dados apresentarem um elevado índice de crescimento, a realidade do Estado do Tocantins e de outras unidades federadas indica precariedade existente quanto à qualificação do magistério. Nesse contexto educacional apresentado, de tantas diferenças e contradições, evidencia-se um grande contingente da população que ainda se vê excluída dos seus direitos básicos de cidadania. Num País que tem, em sua legislação, a educação como “direito” do “cidadão” e “dever” do Estado, isso é, no mínimo, contraditório com os princípios que regem a Constituição brasileira.

É necessário cuidar e respeitar as especificidades da educação, para que esta venha a cumprir um papel de mediação num projeto democratizador da sociedade,

[...] do ponto de vista prático trata-se de retomar vigorosamente a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares. Lutar contra a marginalidade, através da escola, significa engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais (SAVIANI,1983, p.36.)

Desse modo, a comunidade educacional exige políticas públicas voltadas para o verdadeiro papel docente, exigindo um repensar por parte do Estado através de seus representantes, universidades e/ou Centros Universitários e entidades científicas, em investigar e desencadear um amplo movimento de discussão e de superação de conceitos, o que implica na construção de um novo projeto que possa contribuir para melhoria da qualidade da formação docente do Tocantins.

Para tanto, importa interpretar a educação como uma instância dialética, que serve a um projeto, a um modelo, a um ideal de sociedade. É claro que efetivar esse processo dentro da sociedade capitalista não é uma tarefa simples à educação e aos educadores, pois esta possui muitos motivos para não se modificar. Saviani nos alerta para essa dificuldade, dizendo:

[...] o caminho é repleto de armadilhas, já que os mecanismos de adaptação acionados periodicamente a partir dos interesses dominantes podem ser confundidos com anseios da classe dominada. Para evitar esse risco, é necessário avançar no sentido de captar a natureza específica da educação, o que nos levará à compreensão das complexas mediações pelas quais se dá sua inserção contraditória na sociedade capitalista. (SAVIANI, 1983, p.246)

A ação do educador não poderá ser executada de qualquer forma, como se toda e qualquer atitude fosse suficiente para que pudesse ser bem realizada. Ela só assim será se tiver um compromisso político que a direcione, ou seja, o educador só tem duas opções: ou quer a permanência dessa sociedade, com todas as suas desigualdades, ou trabalha para que a sociedade se modifique. É preciso que o Estado invista na formação do seu corpo docente, que ofereça mecanismos que garantam ao professor condições de adquirir competência pedagógica e política,

[...] não basta ações protecionistas e paternalistas, para que o Estado se desenvolva, “a desigualdade e a discriminação educacional, assim como a ausência de políticas democráticas voltadas para garantir o que chamaríamos de “justiça distributiva do bem da educação”, foram parte de uma esfera de ação que a sociedade (isto é, o mercado) deve resolver sem interferências externa de nenhum tipo: a esfera de caridade (GENTILI, 2002, p.242)

Uma das críticas mais comumente feitas aos cursos de formação incide, muitas vezes, na elaboração de propostas de formação pensadas “de cima para baixo”, com a completa exclusão dos docentes,

[...] quando os professores de fato entram no debate é para serem objeto de reformas educacionais que os reduzem ao status de técnicos de alto nível cumprindo ditames e objetivos decididos por especialistas um tanto afastados da realidade cotidiana da vida em sala de aula. A mensagem parece ser que os professores não contam quando trata-se de examinar criticamente a natureza e processo da reforma educacional. (GIROUX, 1997, p.157)

O que lhes é concedido de direito não se concretiza de fato. Há ainda a pretensão de se resolver, em curto prazo, problemas complexos da educação, como a repetência e a evasão; ou a crença de que através das ações ocorreria uma rápida adequação das práticas docentes às mudanças pretendidas.

Nesse contexto, a formação do professor através de modalidades diversificadas foi uma das diversas estratégias utilizadas pelo estado do Tocantins para amenizar os problemas no campo educacional e qualificar o seu corpo docente, propiciando aos mesmos mecanismos de qualificação e formação. Essa estratégia de formação deve ser investigada, para que possamos conhecer as implicações sociais vivenciadas pelos que usufruem desse processo de qualificação profissional. Por meio dessas experiências, devemos iniciar o processo de reflexão sobre a formação do professor na educação superior e, conseqüentemente, buscar interpretar o que se passa no processo de formação destes, respeitando seus significados pessoais e individuais.

No Tocantins, conforme Cadastro-INEP-2006, o aumento do grau de qualificação dos professores é uma realidade, atualmente, na educação superior. O Tocantins possui 137 doutores, 455 mestres, 724 especialistas, 197 graduados e um notório saber, totalizando 1514 professores na educação do Estado. Uma boa parcela do quadro docente ainda é composta por trabalhadores

pouco qualificados, o que ainda dificulta o crescimento e desenvolvimento da educação no Estado.

Isso depende de ações conjuntas da sociedade, do Estado, de um novo papel dos sindicatos, da atuação constante dos novos movimentos sociais e, principalmente, de um novo tipo de educação, que entende que a instrumentalização dos indivíduos para o exercício da cidadania passa não só pelas formações políticas e socioculturais, mas, também, pela formação para o trabalho.

Dito de outra forma, a preocupação com a formação do professor num processo educacional crítico diz respeito não só ao aspecto técnico, mas, também, ao político e ao sociocultural, ou seja, tendo o trabalho como ponto de partida, busca-se maior possibilidade para o exercício efetivo da cidadania.

Num momento em que as escolas e as Instituições de Educação Superior estão repensando seus Projetos Políticos Pedagógicos, a nova concepção de trabalho e as categorias envolvidas na mesma são centrais nas reorganizações dos mesmos. Assim, precisamos estar atentos ao novo fulcro pedagógico que surge das contradições produtivas do e no trabalho, e se estendem para as maneiras do homem pós-moderno viver, pensar, sentir a sua vida e trabalhar.

2. 4- As voltas e reviravoltas da Pedagogia

*Mas às vezes as palavras, vão entrando nas cabeças,
Vão dando voltas e voltas, fazendo reviravoltas,
E vão dando piruetas.
Quando saem pela boca, saem todas enfeitadas.
Engraçadas, diferentes, com palavras penduradas.
Por isso, quando falamos, temos de tomar cuidado.
Que as coisas que a gente fala, vão voando, vão voando,
E ficam por todo lado.
E até mesmo modificam, o que era nosso recado.
(Ruth Rocha)*

No complexo quadro da educação superior brasileira, encontra-se o curso de Pedagogia, cercado por *voltas e reviravoltas*, influenciado pelos diversos resquícios dos processos organizacionais regimentais e pedagógicos que são fruto dos contextos vivenciados até o momento. Para entendermos a crise que perpassa o Curso de Pedagogia hoje, precisamos ir a sua nascente, dando *voltas e voltas* sobre o vivido e o pronunciado sobre o curso.

Daí que tomaremos o histórico e o legal como ponto de partida. O debate sobre a reformulação do Curso de Pedagogia não é novo demais nem velho demais para ser esquecido.

Remonta à sua instalação durante o regime ditatorial de Getúlio Vargas, no ano de 1939, com o Decreto-lei n. 1190/39. "Desde a sua criação, a Faculdade de Educação vive uma ambigüidade que persegue toda a formação dos educadores". (GADOTTI, 1980, p.70).

Segundo Coelho (1987), o Curso de Pedagogia já nasceu sob o signo de uma certa indefinição. Sua organização obedecia ao que, na época, convencionou-se chamar esquema 3 + 1, isto é, com três anos, o aluno saía com o diploma de bacharel em Pedagogia e cursando mais um ano obtinha o diploma de licenciado. No entanto, a definição do bacharel em Pedagogia era bastante fluida e com pouca clareza sobre sua função e especificidade. Com a queda da ditadura Vargas e a retomada do processo democrático, há uma alteração na Constituição do país e, conseqüentemente, na legislação que regulamentava o ensino brasileiro. Após uma gestação bastante tumultuada no Congresso Nacional, a Lei das Diretrizes e Bases nasce recebendo o número 4.024/61, trazendo em seu bojo a reformulação do Curso de Pedagogia, por meio do Parecer 251/62, de autoria do Prof. Valnir Chagas.

Na década de 60, a crise política mostrava suas raízes econômicas e sociais. O quadro político é de instabilidade. Os problemas se avolumam. Eclode, então, o golpe de 31 de março de 1964. A política educacional a partir de 64, reestrutura o sistema educacional brasileiro como instrumento de controle da sociedade civil.

[...] a política educacional do regime militar vai se pautar ainda, do ponto de vista teórico, na economia da educação de cunho liberal, responsável pela elaboração da chamada 'teoria do capital humano'. Nesse sentido, tenta estabelecer uma relação direta, imediata e mesmo de subordinação da educação à produção. (GERMANO,1993,p.105).

É nesse período que emerge a pedagogia tecnicista, que tinha como objetivo adequar o Sistema Educacional à nova orientação político-econômica do país. São, então, promulgadas a Lei n. 5. 540/68, que regulamentava o ensino superior e o Parecer n. 252/69, que regulamentava o curso de Pedagogia. O êxito da nova estratégia econômica passa também pela mão de obra qualificada. A política educacional procura atender às necessidades do momento, reformulando a educação no interior dos planos de governo e colocando o projeto educacional no contexto do projeto econômico. Segundo Cunha (1978) e Saviani (1982), a política econômica funciona como eixo diretor da política educacional. No entanto, é a sociedade política, como instrumento da política econômica, que elabora e fiscaliza o cumprimento da legislação educacional.

O contexto histórico da Lei n. 5.540/68 e do Parecer n. 252/69 nos mostra que a nova realidade econômica, iniciada a partir de meados dos anos 60, com o desenvolvimento das grandes indústrias de bens duráveis e, especialmente, a indústria automobilística, exigiu uma adequação do sistema educacional. O Parecer n. 252/69 teve, então, a incumbência de

regulamentar as seguintes habilitações do curso de Pedagogia: Ensino das disciplinas e atividades práticas dos cursos normais; Orientação Educacional; Administração Escolar; Supervisão Escolar; Inspeção Escolar.

A partir daí, expandiu-se, multiplicou-se pelo país a implantação de cursos e, conseqüentemente, a figura desses profissionais (orientadores educacionais, supervisores e administradores escolares) se fez mais presente nas escolas e nos sistemas educacionais. É a lógica do Taylorismo e do Fordismo adentrando na educação. Nesse contexto é que acontece a reformulação da educação superior em 1968, por ser considerado fundamental, não só na preparação da mão de obra qualificada como na melhoria da produção.

Segundo Rodrigues (1987), o principal objetivo da educação superior era formar trabalhadores capazes de produzir mais a um menor custo. O indivíduo seria considerado como tendo uma boa formação profissional, quando fosse capaz de aumentar o lucro através do seu trabalho. Os problemas da educação são reduzidos a problemas meramente técnicos, cabendo aos especialistas em educação apresentarem a melhor maneira de solucioná-los, como os que de fato entendem de educação. No entanto, não são preparados para uma maior compreensão da organização da sociedade, assim como para as questões das relações de trabalho. A dimensão política da educação é escamoteada. O ensino é centrado no mensurável e observável. Seu interesse imediato é formar indivíduos competentes para o mercado de trabalho, procurando transmitir informações precisas, objetivas e rápidas.

Em 1975, o MEC lança a Indicação 67/75, em que propõe não mais formar para o magistério pedagógico de 2º grau, visto que se prevê que o professor das séries iniciais do processo de escolarização seria formado em nível superior. Em relação aos especialistas não docentes, o que se prevê é que serão formados por meio de "habilitações acrescentadas a cursos de licenciaturas".

A Indicação 67/75 ficou conhecida como aquela que extinguiu o curso de Pedagogia, pois não confirmava os dois principais objetivos do referido curso: "formar pessoal docente para o magistério pedagógico e formar especialistas não docentes para a escola de 1º e 2º graus". No ano seguinte sai a Indicação 70/76 que fixa as "habilitações fundamentais" do Curso de Pedagogia como sendo Administração, Supervisão e Orientação. Não mais se faz referência ao magistério pedagógico de 2º grau. A manutenção do ensino pedagógico em nível de 2º grau é considerada uma solução "transitória", prevista somente em casos especiais.

A Indicação 70/76 estabelece, ainda, que o ingressante no Curso de Pedagogia deverá ter licenciatura plena, o que gerou, na época, grande celeuma. Diante dessa exigência, perguntava-se,

por que continuar formando especialistas em nível de graduação, ao invés de optar pela pós-graduação? Além desse pré-requisito, diploma de licenciatura plena, havia um outro que causou tanto ou mais polêmica que o primeiro, era a exigência de prévia experiência profissional do magistério com duração igual ou superior a dois anos letivos.

Estava, assim, aberto oficialmente os debates sobre a reformulação desse curso. Esses debates não aconteceram apenas no âmbito legal, mas, foram, sobretudo, alvo do interesse dos educadores. De início, os debates restringiam-se a grupos localizados, caminhando para um processo de mobilização dos educadores em nível nacional, em torno da reformulação dos cursos de formação de educadores.

Apesar dos diversos movimentos, conferências e manifestos dos educadores, decretos e leis, gestados em debates ou autoritariamente, a preocupação com a formação dos educadores só ganha corpo nos anos 80, quando instituições educacionais, associações científicas, unem-se numa tentativa de livrar-se das amarras da legislação oficial autoritária que fragmenta a formação do educador em todos os níveis. Com o objetivo de aglutinar essas discussões, é criado, em 1980, o Comitê Pró-Reformulação do Curso de Pedagogia.

Dados apresentados no boletim da Federação Nacional dos Orientadores Educacionais (FENOE) 1988; da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) 1991; da Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE) 1995, evidenciam uma política de desativação do Curso de Pedagogia.

Em função de todo esse contexto histórico, o curso de Pedagogia e a formação do pedagogo estavam sendo fortemente questionados. O fato é que a discussão em torno do curso de Pedagogia aglutinou um grande número de educadores. Alguns aplaudiam sua extinção, outros advogavam a sua permanência, outros queriam transvesti-lo com uma nova roupagem, enquanto outros consideravam que esse era um problema irrelevante para a educação brasileira. Nessas discussões, vamos encontrar basicamente três tendências:

- a **primeira tendência** defendia a manutenção do Curso de Pedagogia estruturado em habilitações. Essa tendência é apoiada pelas Associações dos Supervisores, Orientadores e Administradores, que fazem uso dos seguintes argumentos:
 - Primeiro - o trabalho pedagógico se torna muito mais rico quando diferentes profissionais, com enfoques diferentes, articulam-se visando à apreensão de uma totalidade;

- Segundo - é colocado em forma de indagação; será, que acabando com o especialista, não estaríamos ajudando o sistema a afastar aqueles que estão incomodando, porque comprometidos com uma escola pública de qualidade?

- a **segunda tendência** surgiu em São Paulo, no início da década de 80, sendo, no entanto, posta em prática na Universidade Federal de Goiás. Essa tendência defende a extinção das habilitações, dando ênfase à formação do pedagogo generalista.
- a **terceira tendência** defendida pela ANFOPE propõe que a identidade do Curso de Pedagogia deve ser a docência, devendo formar o professor da Educação Infantil, Ensino Fundamental e disciplinas pedagógicas do Ensino Normal. No que se refere às habilitações, não há consenso se as mesmas permanecem em nível de graduação ou pós-graduação.

Essas discussões foram-se ampliando até atingir as demais licenciaturas e as escolas normais. Assim, é que, em 1982, é instalado o Comitê pró-Formação do Educador que, no ano seguinte, transforma-se em Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação do Educador. De fato, essas discussões foram se ampliando, desenvolvendo-se, ganhando corpo no conjunto das associações de professores de 1º e 2º graus, das Conferências Brasileiras de Educação, dos Congressos de várias categorias de profissionais da área da educação como um todo. Mais do que o específico da Orientação, da Supervisão e da Administração, privilegiava-se a questão da formação do educador.

Em 1990, os educadores reunidos no IV Encontro em Belo Horizonte, entendendo que uma Comissão não pode perdurar *infinidamente*, a transformam em Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. São nesses encontros que a defasagem existente entre a formação do especialista em educação e a necessidade da realidade educacional brasileira é denunciada. Os reflexos da situação crítica em que se encontrava a formação dos profissionais da educação são desvelados.

O curso de Pedagogia estava passando por um momento de revisão substantiva e de crise em nosso país. Muitos são os motivos que provocaram essa situação, entre eles: o questionamento do próprio papel exercido pela educação na sociedade, a falta de clareza sobre a função do educador, a problemática quanto à reformulação do curso de Pedagogia e das licenciaturas em geral, as políticas governamentais para a educação e a inadequação entre pedagogos formados e os absorvidos no mercado de trabalho.

Tal crise não pode ser dissociada da crise social, espelho da desorientação geral porque passava a sociedade. Essa crise não era algo irreal ou fictício, pois podia ser sentida e quase tocada. O debate sobre a reformulação do curso era velho, os argumentos se repetiam e o problema da Pedagogia não se resolvia. Vivia-se um momento de impasse, em que a sensação de insatisfação se aglutinava entre alunos e professores e crescia a consciência da urgência de serem definidos "novos rumos" para os cursos de Pedagogia. Tal fato motivou esforços de mudanças, propostas de novas experiências que favoreçam respostas aos anseios e preocupações da sociedade e da comunidade escolar.

Abriu-se um grande leque de discussões que resultou num grande movimento para elaboração das diretrizes do curso de Pedagogia desencadeando

[...] amplo processo de discussão, em nível nacional, ouvindo as IES, suas coordenações de curso e as entidades da área – ANFOPE, FORUMDIR, ANPAE, ANPED, CEDES, Executiva Nacional dos Estudantes de Pedagogia. O resultado desse processo foi a elaboração do Documento das Diretrizes e seu encaminhamento ao CNE, em 1999. (ANFOPE, 2004, p.01)

Em função dessas oscilações, várias iniciativas foram realizadas no sentido de se repensar o curso de Pedagogia, porém, não trouxeram os resultados esperados pela comunidade acadêmica e entidades educacionais, como nos apresenta o documento enviado ao Conselho Nacional de Educação, pelos seguintes órgãos: ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação e ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação CEDES – Centro de Estudos Educação e Sociedade; visando a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia (em 10.09.2004). O documento nos apresenta que entre maio de 1999 e junho de 2004,

as várias iniciativas do MEC em relação à formação de professores e ao próprio Curso de Pedagogia - Portaria 133/01, Resoluções 01 e 02/2002 que instituem Diretrizes para Formação de Professores causou mais transtornos do que encaminhamentos positivos para todos os cursos, em especial os cursos de Pedagogia, a tal ponto que hoje, a diversidade de estruturas exigirá provavelmente do poder público um acompanhamento cuidadoso e rigoroso e processos de avaliação da formação oferecida, de modo a preservar as iniciativas positivas e estabelecer metas para o aprimoramento da qualidade de outras.(ANFOPE , 2004,p.01)

Esses processos desencadearam ações e reações dos diversos segmentos da área educacional como: Faculdades Isoladas, Centros Universitários, Universidades, ANPED, ANFOPE, FORUMDIR e CEDES etc, que,

[...] acompanharam de perto este movimento, e estiveram presentes, em todo este período, mobilizando-se através de encontros, reuniões, documentos, orientados sempre pelo princípio fundamental que desde a promulgação da LDB firmávamos junto ao MEC, SESu e CNE: as discussões das Diretrizes da Pedagogia se inserem na discussão das orientações, políticas e Diretrizes da Formação de Professores para a Educação Básica, não podendo, portanto, ser aprovadas fora deste contexto. Esta formulação

corresponde a uma expectativa histórica dos educadores de construir uma política nacional de formação e, em seu interior, um sistema articulado e integrado de formação dos profissionais da educação, contemplando todas as modalidades e níveis até a pós-graduação e a formação continuada.(ANFOPE, 2004,p.01)

A grande discussão que se fazia em torno da proposta de formação para o curso de Pedagogia ampliou-se com o parecer CNE-CES 133/2001 que exigia das instituições que possuíam o curso de Pedagogia com formação de professores a criação do curso Normal Superior, obrigando-as a oferecerem outro curso para formação dos especialistas, conforme Art.64 da LDB. Com isso, aprofundou-se ainda mais,

[...] a fragmentação no âmbito dos cursos de formação, ao restringir a formação no Curso de Pedagogia a uma licenciatura à semelhança do Curso Normal Superior e criar a figura do bacharelado para a formação dos especialistas, em atendimento ao Art. 64 da LDB. Ao desconsiderar as Diretrizes Curriculares para os Curso de Pedagogia, elaborado em 99, o documento conjunto das entidades de 2001 e as Diretrizes das Comissões de Especialistas de 2002, todos entregues ao CNE como manifestação conjunta das diferentes entidades da área, o Conselho interfere na autonomia concedida às demais áreas na elaboração de suas diretrizes, chamando exclusivamente para si a tarefa de regular e regulamentar curso tão complexo como o Curso de Pedagogia. Esta iniciativa gerou profundo descontentamento e desconfiança na área [...] (ANFOPE, 2004 ,p.01)

O curso de Pedagogia, tal como se apresentava historicamente, não satisfazia às exigências dos educadores - trabalhadores da educação - com os interesses da classe dominada, implica uma série de determinações econômicas, políticas e ideológicas. Os estudos empreendidos, visando a uma reformulação nos cursos de Pedagogia não eram consensuais. No entanto, há um forte indicativo em direção à proposta da ANFOPE, que apresentava uma base comum nacional, tendo como lastro a abordagem histórico-crítica, possibilitando o conhecimento da realidade brasileira em todos os aspectos, em seus entrelaçamentos com a educação. Além da base comum nacional, seriam organizadas bases curriculares diferenciadas para as diversas licenciaturas.

No caso específico do curso de Pedagogia, o objetivo básico seria a docência, para o curso de magistério, para a educação infantil e de adultos. Quanto às habilitações, não havia consenso, o mais provável é que passassem a ser oferecidas em nível de pós-graduação, o que implicaria que a docência passaria a ser a base do Curso de Pedagogia. A função do especialista não é extinta, sua formação é que passaria a ser em nível de pós - graduação. Assim, esperava-se dos especialistas que assumissem uma postura mais comprometida com esse processo de mudança.

Nesse sentido, as indagações quanto aos rumos do curso de Pedagogia se mantinham sobre os seguintes questionamentos: O que é a Pedagogia? O que é o pedagogo? Qual é a base da identidade profissional do pedagogo? Qual é seu campo de trabalho? As respostas a essas indagações não são simples e, nem de longe, unânimes:

[...] a docência é a base da formação de todos os profissionais da educação[...] (FREITAS, 2005, p.31).

[...]É essa especificidade que devemos garantir no curso de pedagogia[...] (FREITAS, 2005, p.28).

[...]esse princípio levou à redução da formação do pedagogo à docência, `supressão em alguns lugares da formação de especialistas (ou do pedagogo não diretamente docente) ao esvaziamento da teoria pedagógica em virtude da descaracterização do campo teórico-investigativo da pedagogia...” (LIBÂNEO e PIMENTA, 2006, p. 149).

[...]O curso de pedagogia destinar-se-á à formação de profissionais interessados em estudos do campo teórico-investigativo da educação e no exercício técnico-profissional como pedagogos no sistema de ensino, nas escolas e em outras instituições educacionais, inclusive as não-escolares[...] (LIBÂNEO e PIMENTA, 2006, p. 149).

Os autores acima citados protagonizam acirrados debates em torno das indagações postas. De um lado, Freitas explicita a posição da ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação) que afirma a docência como base da identidade dos profissionais da educação. Libâneo e Pimenta polemizam com essa posição, argumentando que o campo teórico e epistemológico da Pedagogia não se limita à docência, ainda que a inclua.

Essa polêmica, cujas raízes não são recentes, tem alimentado as discussões em torno da formação de professores e do curso de Pedagogia. Aliás, os impasses a respeito da identidade do curso de Pedagogia, que reflete os impasses da Pedagogia enquanto campo do conhecimento, freqüentam permanentemente o debate educacional brasileiro e mobilizam organizações de educadores, sejam elas científicas ou profissionais.

Nesse contexto permeado por vários posicionamentos, questionamentos e reivindicações sobre o curso de Pedagogia realizados por diversos segmentos da educação que integraram o movimento de luta histórica no campo dos profissionais da educação, o MEC instituiu a resolução CNE/CP nº 1 de 15 de Maio de 2006, que veio ampliar as resoluções anteriores CNE/CP nº 5/05 , CNE/CP nº 3/06 e que normatizam as Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia, como nos apresenta o seu artigo a seguir,

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

§ 1 ° Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturas, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo.

Com a promulgação da resolução CNE/CP nº 1 de 15 de maio de 2006, as reflexões não se interrompem, surge a necessidade de se refletir sobre as novas diretrizes do curso de Pedagogia e

suas implicações nos processos organizacionais e pedagógicos dos cursos. Esse é o momento de ressignificação não somente da proposta do curso, mas, também, de tudo o que o compõe, seus espaços, tempos, sujeitos, processos, contextos etc. Nesse sentido, abre-se espaço para que as instituições e profissionais envolvidos no processo criem momentos de estudo e reflexão sobre o cenário do curso de Pedagogia, enfim, voltarem o olhar e o fazer para os desafios propostos para a formação de professores do curso de Pedagogia que agora se apresenta.

As primeiras instituições de educação superior do Tocantins, Faculdade de Filosofia do Norte do Goiás - FAFING, da cidade de Porto Nacional; Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Araguaína - FACILA e a Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas de Gurupi – FAFICH, foram abertas oferecendo como um dos primeiros cursos o de Pedagogia.

No início do Estado, o número de pedagogos não atendia às necessidades educacionais daquele período. Os únicos cursos que eram oferecidos vinham de instituições privadas. Isso comprometia ainda mais o acesso daqueles que dispunham de recursos econômicos para cursar uma faculdade.

No âmbito do sistema de ensino, sabemos que a educação brasileira suporta há anos problemas crônicos – a pobreza das famílias, o baixo salário dos professores, a desvalorização social da profissão docente, as precárias condições físicas e materiais das escolas, a repetência, a defasagem idade-série escolar, as dificuldades de aprendizagem dos alunos, fatores esses que contribuem para o rebaixamento da qualidade de ensino. No período de criação do Tocantins, esses problemas se tornavam ainda maiores. No que se refere ao censo e pesquisas que retratem a educação superior do Tocantins, são raras exceções. Com relação ao curso de Pedagogia, então, não se encontra quase nada. Ao constatar esse dado, vi-me instigada a realizar pesquisas futuras, com o intuito de resgatar as informações históricas da educação superior no Tocantins e, especificamente, sobre o curso de Pedagogia.

As únicas IES que existiam em Palmas no início do Estado, 1992, era o Instituto Luterano de Ensino Superior e a UNITINS. Na medida do possível, ofereciam condições estruturais básicas para os alunos. Porém, mesmo assim, os problemas como falta constante de energia elétrica, de água e o calor em média de 35° comprometiam o processo de ensino-aprendizagem. Os professores que trabalhavam nos cursos de Pedagogia, em sua maioria, eram apenas especialistas e nunca tinham trabalhado na educação superior. Apresenta-se nesse contexto, a fragilidade no qual teve início a formação dos professores no Estado.

Verifica-se, assim, que os problemas da formação profissional de educadores no Brasil são institucionais, históricos, legais, mas resultam de uma problemática que está em outro lugar, ou seja, no mundo real e concreto das escolas situadas, por sua vez, em um

mundo em mudança. Diante desses fatos, instituições formadoras, escolas, educadores, e pesquisadores se encontram perplexos, inseguros, em parte pela magnitude dos problemas, em parte pelo sentimento de incompetência para enfrentá-los. (LIBÂNEO,2006,p.17)

Sabemos que a melhoria do ensino e do trabalho dos professores não depende somente da formação dos pedagogos-especialistas, mas estes podem proporcionar às escolas ajuda inestimável para pensar teoricamente e atuar quanto à definição de objetivos sociais e culturais para a escola, às capacidades a formar, às competências cognitivas e habilidades a desenvolver, aos formatos curriculares, às metodologias de ensino, às práticas de gestão, aos níveis esperados de desempenho escolar dos alunos.

O fato das IES escolherem o curso de Pedagogia para ser o primeiro curso ofertado, não foi por acaso. A demanda reprimida era grande, portanto, teriam terreno fértil por um longo período de tempo. O que acelerou mais ainda a oferta desses cursos foi a demanda que surgiu a partir da LDB –9.394/96, que exigia a formação dos professores que trabalhassem com a educação infantil e básica.

Esse contexto desencadeou um boom na oferta de cursos de Pedagogia, conforme nos apresenta o quadro a seguir de Roselane Fátima Campos em sua pesquisa sobre “O CENÁRIO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL –

Quadro-01- Amostra dos cursos de Pedagogia pesquisados

Região	Universo total	Cursos pesquisados
Norte	149	77
Centro-oeste	186	81
Nordeste	269	142
Sudeste	493	214
Sul	276	141
TOTAL	1.373	655

Fonte: CAMPOS, com dados do Cadastro Nacional dos Cursos/INEP

Conforme já assinalamos, segundo a autora, de acordo com os dados constantes no Cadastro Nacional de Cursos/INEP, contamos, atualmente, com um total de **2.138** cursos voltados para a formação de profissionais para atuação na docência da educação infantil, das séries iniciais do ensino fundamental e para outras atividades pedagógicas, inseridas em espaços escolares e não-escolares (**765** cursos Normal Superior e **1.373** cursos de Pedagogia).

Nesse contexto, abre-se uma oportunidade para as IES do Tocantins ampliarem sua oferta de cursos de Pedagogia e Normal Superior, bem como para a abertura de outras Faculdades Isoladas. No caso do Tocantins, as cidades como Araguaína, Porto Nacional, Paraíso do Tocantins, Miracema, Guaraí, Colinas foram inseridas no cenário da educação superior com a criação das faculdades isoladas. Verifica-se que as instituições privadas, especialmente as do tipo não-universitário (faculdades integradas e isoladas), confirmam-se como o *locus* privilegiado de formação, situação esta quer se considere os cursos de Pedagogia ou os cursos Normal Superior.

[...] assim, vimos, os programas de formação mantidos por universidades públicas, em parcerias com as redes públicas de ensino priorizaram ora os cursos Normal Superior (caso da região Norte), ora os cursos de Pedagogia (caso do Nordeste). Dimensão especialmente importante foi a expansão significativa da participação das instituições privadas na formação de professores - tanto no que se refere aos cursos Normal Superior como os cursos de Pedagogia. (CAMPOS, 2005, p. 10)

De fato, no Tocantins, os cursos de Pedagogia e Normal Superior continuavam sendo um espaço predominante em que a formação vinha ocorrendo, em ritmo vertente, como podemos verificar na tabela a seguir.

TABELA 01 - OFERTA PRIVADA E PÚBLICA NA FORMAÇÃO

REGIÃO	INSTITUIÇÕES PRIVADAS			INSTITUIÇÕES PÚBLICAS			Total (%)
		N Superior	Pedagogia	Total (%)	N Superior	Pedagogia	
Norte	13	54	67 (19,94%)	174	95	269 (80,05%)	
Centro-oeste	29	80	109 (47,80%)	13	106	119 (52,19%)	
Nordeste	29	65	94 (25,33%)	73	204	277 (74,66%)	
Sudeste	322	449	771 (87,51%)	66	44	110 (12,48%)	
Sul	44	229	273 (84,78%)	2	47	49 (15,21%)	
TOTAL	437 (33,25%)	877 (66,74%)	1.314 (61,45%)	328 (39,80%)	496 (60,19%)	824 (38,54%)	

Fonte: dados constantes no Cadastro Nacional dos Cursos Superiores/INEP (29.08.2004)

Esse cenário notabiliza uma reestruturação para o Estado do Tocantins que, em decorrência do aumento da demanda para a educação superior, adota novos mecanismos na gestão e regulação do ensino superior. Conforme destaca Dourado (2002), o Estado imprime uma nova lógica ao sistema, cujo resultado é a diversificação e diferenciação das instituições de ensino superior. Essa lógica requer, ainda, ser compreendida como resultante da privatização da esfera pública - a emergência da concepção de “público não estatal”, parece-nos ser um indicador importante para compreendermos o cenário da educação.

A diversificação da oferta de cursos superiores, no Estado, refletiu-se nos vários tipos de instituições formadora que vieram a surgir: universidades públicas federais e estaduais, universidades privadas em sentido estrito, centros universitários, confessionais, comunitárias e filantrópicas, faculdades integradas, faculdades isoladas e institutos superiores de educação compõem o amplo leque da oferta.

Por outro lado, a essa diversificação de instituições correspondem formas diferenciadas de formação,, seja no que tange aos tipos de cursos - Pedagogia e suas diversas habilitações ou Normal Superior, além dos formatos e modalidades variados que os cursos podem apresentar. No caso da educação do Tocantins, cursos em regime especial, telepresencial e EAD.

A combinação então, de instituições de formação de tipo públicas estatais, públicas não-estatais e instituições privadas em sentido estrito (majoritariamente, faculdades isoladas), engendrará um cenário particular na formação de professores, caracterizado pelos paradoxos colocados pela presença de duas lógicas distintas: a universitária ou acadêmica, supostamente representada pela ambiência em que estão inseridos os cursos de Pedagogia e a técnico-instrumental, representada pelo constrangimento a que a lógica acadêmica é submetida pelas características da natureza privada que orientam a maioria das instituições.

Diante desse cenário, podemos nos interrogar sobre a emergência de uma dualidade estrutural como dimensão constituinte do campo da formação: de um lado, cursos Normal Superior, moldados por uma lógica pragmática, centrados na gestão da classe escolar, associados à formação de nível médio e, portanto, no imaginário dos estudantes, socialmente menos valorizado; do outro, os cursos de Pedagogia, historicamente associados a uma formação de caráter acadêmico, cuja base epistemológica transcende a atuação na sala de aula, reconhecidos e valorizados socialmente como o espaço de/para a formação dos profissionais da educação.

Segundo Campos (2005), os dados apontam para um número expressivo de cursos do tipo presencial, tanto nos cursos Normal Superior (97%) como nos cursos de Pedagogia (99%). Contudo, é preciso tomar esse dado com certa cautela, pois o registro de “presencial” caracteriza

a maioria dos cursos que foram oferecidos em regime especial - seja na forma modular, parcelado ou tele-presencial. Nesse sentido, cabe fazer ressalvas quanto a esse indicador, pois se for considerado de fato essas modalidades especiais, pode-se ter um outro quadro.

Outro fator apresentado pela pesquisadora foi à diversidade regional, posto que as regiões Sul e Sudeste são aquelas em que predominam os cursos noturnos. Nas regiões em que foi registrado uma maior presença das universidades públicas, pela implementação de programas emergenciais de formação, observou-se movimento contrário: maior presença de cursos diurnos (caso da região Norte) ou de cursos ofertados nos turnos diurnos e noturnos (Centro-oeste e Nordeste).

Com relação às vagas, Campos (2005) diz que é importante ressaltar os indicadores relacionados aos cursos especiais de formação. Localizaram instituições que oferecem cursos com mais de 500 vagas e, mesmo com mais de 1.000 (Programa PROFORMAR, em Manaus). A UNITINS, em parceria com a EDUCON, ofereceu, no ano de 2000, 4.040 vagas a serem ocupadas por professores em serviço; no ano seguinte, 2001, esse número passou a ser de 10.160 vagas. Igualmente o Projeto Veredas, em Minas Gerais, iniciado em 2002, registra para o curso Normal Superior a distância, 14.700 professores matriculados.

Dentre os diversos Estados que vêm trabalhando com a formação a distância, o Tocantins está entre o que mais oferece vagas. Esses dados podem ser indicadores, especialmente no que se refere à massificação da formação. Vale aqui o alerta de Freitas (2002, p.25) “todo esse processo tem se configurado com um precário processo de certificação e ou diplomação e não qualificação e formação docente para o aprimoramento das condições do exercício profissional”.

Com relação à carga horária dos cursos, Campos (2005) observou que as formações com cursos, cujas cargas horárias situam-se entre 2800 e 3000, lidera em todas as regiões, com vantagem significativa na região Sudeste. Todavia, vale sublinhar que não foram apenas as instituições de natureza privada que optaram por esse tempo de formação; nas regiões Norte, Centro-oeste e Nordeste, cuja oferta de formação foi realizada, predominantemente por instituições públicas, também foram encontrados cursos curtos, especialmente nas formações especiais.

Na região Norte, segundo Campos (2005), o elevado percentual de cursos com mais de 2800 horas foi induzido pelos cursos promovidos pela UNITINS/EDUCON, predominantemente, com 3.200 horas. Analisado esse mesmo quesito nos cursos de Pedagogia que compuseram a amostra, os resultados surpreendem: 76% dos cursos pesquisados apresentaram carga horária inferior a 3200 horas. Cabe, ainda, considerar que, na análise dos cursos Normal Superior foi

encontrado número insignificante de cursos com carga horária inferior a 2800 horas (três cursos), ao passo que nos cursos de Pedagogia estes foram em número significativo.

Observando os dados apresentados pela pesquisadora, pode-se identificar que em Tocantins, uma das principais opções adotada pelas instituições de formação foi por cursos com carga horária mínima, conforme estipula a legislação. São cursos de 2800 horas, realizados em seis semestres, com possibilidade de reduzir ainda esse tempo de formação, caso o aluno já esteja em serviço. Esse quadro apresenta-se tanto em cursos promovidos por instituições públicas como privadas.

Esse quadro de expansão de instituições no Tocantins apresenta-nos alguns dados: diferenciação de instituições - universidades públicas federais, estaduais e privadas; centros universitários e faculdades integradas; institutos superiores de educação e faculdades isoladas e diversificação da oferta; - cursos Normal Superior e de Pedagogia voltados somente para docência, cursos de Pedagogia com oferta integrada de formação para a docência e para outros âmbitos do trabalho pedagógico; habilitações específicas em Pedagogia, inclusive com novas áreas de formação, enfim, como podemos constatar, a formação de professores tornou-se um verdadeiro “empório” com produtos variados, dependendo da demanda do cliente.

A ascensão da formação de professores ofereceu um mercado atraente associado a um outro movimento: em função da grande oferta de cursos de Pedagogia, deu-se início a outro processo, a baixa procura por esses cursos, em especial nas instituições privadas. Com isso, essas instituições passaram a conviver com problemas tais como, inadimplência, evasão, para citar alguns. Esse contexto engendrou um movimento de ressignificação das funções dos cursos destinados, então, a formar os pedagogos. Na construção de novos discursos que os tornassem atraentes e, sobretudo, apoiados no discurso midiático do “novo”, os cursos de Pedagogia transfiguraram-se em outros modelos e segmentos do mercado de trabalho, descaracterizando o espaço da educação como a finalidade da formação de seus profissionais.

Segundo Campos (2005), os dados sobre a formação oferecida nos cursos de Pedagogia apontaram uma diversidade de habilitações: “gestão escolar”, “organização do trabalho pedagógico”, “formação pedagógica do profissional docente”, “gestão educacional (administração+orientação+supervisão educacional)”, “administração escolar para o exercício nas escolas de 1º e 2º grau”, “magistério do EJA”, “gestão e coordenação dos processos pedagógicos”, “gestão das práticas extra-escolares”, “gestão e tecnologia da educação”, “ciclos iniciais das séries iniciais do ensino fundamental”, “pedagogia na escola e na empresa”, “formação profissional do profissional docente”, “treinamento e desenvolvimento na empresa”,

“pedagogia empresarial”, “pedagogia empresarial contemporânea”, “pedagogia da arte”, etc, além das chamadas habilitações tradicionais.

A re-nomeação dos cursos de Pedagogia requer ser compreendida também no interior dos processos de construção de identidade, quer seja dos espaços de formação, quer seja dos alunos/as que ali ingressam. Se um dos objetivos proclamados na formação dos professores inclui a construção de uma cultura docente comum a ser propiciada por espaços e tempos de formação, especialmente dedicados à prática pedagógica, podemos interrogar se a reforma, paradoxalmente, não produziu um efeito contrário.

A diversidade de propostas com tempos, modalidades, sujeitos e tecnologias que são apresentadas nos currículos dos cursos de Pedagogia, como expressão das realidades locais, cede lugar à fragmentação e à ausência de marcos identitários impossibilita a construção de uma base comum nacional, condição necessária para o compartilhamento de um projeto político de formação, cuja centralidade resida em uma concepção de professor/a como profissional engajado com as questões de seu tempo e não apenas como profissional eficiente, cujas ações performáticas moldam-se em função de uma perspectiva tecnocrática de educação.

3. O TRABALHO PEDAGÓGICO

Um homem se humilha/ Se castram seu sonho/ Seu sonho é sua vida/ E a vida é o trabalho/ Sem o seu trabalho/ Um homem não tem honra/ Sem a sua honra/ Se morre, se mata/ Não dá pra ser feliz. (Fagner)

Neste eixo refletirei sobre a concepção de trabalho, partindo, primeiramente, de uma análise conceitual, ampliando-a para uma abordagem político-sociológica. Analisarei o docente enquanto trabalhador que detém sua força de trabalho regido pelos mecanismos e forças do Estado, que interferem diretamente no resultado do trabalho docente e na qualidade dos serviços prestados à educação.

3.1 - O sentido do Trabalho

Não se constitui em novidade o fato de as teorias de administração e da economia que adentraram na educação tenham tido o seu nascedouro no avanço da industrialização, na divisão do trabalho, no sistema capitalista. Porém, analisá-las é de fundamental importância para compreendermos sua influência nos processos organizacionais e pedagógicos que regem a educação.

Para compreender como o ser humano se constitui na dinâmica das relações sociais como ser ativo, social e histórico, poderíamos seguir as observações que Marx faz sobre o trabalho como elemento essencial constitutivo do ser humano. O agir humano se faz de forma social e histórica, produzindo não só o mundo dos bens materiais, mas, também, o próprio modo de ser do ser humano. Para Marx (1982, p.34), “a utilização da força de trabalho é o trabalho” realizado em condições históricas específicas e determinadas.

Porém, ao analisarmos o trabalho no contexto das relações sociais, verificamos que o trabalho que constitui o ser humano e que o constrói é o trabalho contextualizado dentro de sociedades determinadas. Isso significa que o trabalho deve ser entendido concretamente. Foi o trabalho como atividade criadora que, segundo Luckesi (1990, p.112), “[...] possibilitou ao ser humano o domínio sobre a natureza, conduzindo-o à independência e ao uso das mãos, vivência gregária e social, ao desenvolvimento dos sentidos e do cérebro, assim como do entendimento sobre a realidade”.

Ou seja, o ser humano se diferencia do animal na forma de viver e de se utilizar da natureza, mas essa diferença emergiu de sua força de própria ação. Por isso, historicamente, o ser humano é dimensionado tanto pela complexidade, sagacidade, inteligência, entendimento, quanto pela alienação, pelo afastamento de si próprio, pois que ele é construído pelo trabalho que mesmo

tempo constrói e aliena. O trabalho, na sociedade para Luckesi (1990, p.112) “[...] possui, dentro de si, a contradição de constituir o ser humano, ao mesmo tempo, criando-o e alienando-o”.

O ser humano é dimensionado pelas relações sociais capitalistas,

[...] o comportamento individual é o produto de forças históricas, enraizadas em condições materiais. Quando as condições materiais mudam, através da luta de classes, também se alteram as relações entre os indivíduos nas diferentes posições sociais, posições estas determinadas pela organização social da produção e pela relação de cada pessoa com a produção [...] (CARNOY, 1987, p.14)

O ser humano se construiu dentro dessa sociedade concreta e, por isso, sofre as suas interferências. A personalidade humana é contraditória, assim como a sociedade. Possui a dimensão ativa, criadora, renovadora, assim como a dimensão estática e reprodutora. O ser humano não é o que ele diz de si mesmo, mas aquilo que as condições objetivas da história possibilitam que seja. Nossas práticas, nossos atos, nossos entendimentos, nossas emoções e relações possuem características dessa sociedade, com tudo o que ela tem de mais desenvolvido. Ou seja, a personalidade humana é histórica, possui lugar e tempo.

No cerne dessa sociedade, o trabalho docente é também instrumento, matéria prima e produto sob o controle dos capitalistas, a quem pertence sua força de trabalho que é vendida como mercadoria, porém,

[...] o que o capitalista encontra diretamente no mercado não é o trabalho, mas o trabalhador. O que este último vende é a força de trabalho. Desde que começou a trabalhar, seu trabalho não lhe pertence mais, e ele não pode mais vendê-lo. O trabalho é a substância e a medida imanente dos valores, mas ele mesmo não tem valor. (MARX, 1982, p.194)

O valor da hora de trabalho na sociedade capitalista é diversificado, conforme as características e especificidades de cada segmento. As diferenças são estabelecidas conforme alguns critérios como: o nível econômico-cultural, jornada de trabalho, área de formação e nível de escolaridade do trabalhador. Observa-se que o nível de escolaridade é cada vez mais exigido pelo mercado atual, mas nem sempre é o determinante para a definição dos salários. Além disso, como nos afirma Marx (1982, p.197) “[...] o movimento real do salário apresenta fenômenos dos quais parece resultar que o que é pago não é o valor da força de trabalho, mas o valor de sua função – o trabalho”.

Na sociedade capitalista, o trabalho intelectual, visto com um certo “*status*” é mais valorizado que o trabalho manual, visto com “preconceito”, gerando uma diferença de poder econômico e hierárquico das classes sociais, desnivelando as condições de acesso aos bens econômico-materiais, bem como de subsistência.

O valor da força de trabalho é determinado pelo valor dos meios de subsistência habitualmente necessários a um operário médio. A massa desses meios de subsistência, ainda que sua forma possa mudar, deve ser considerada, numa certa época e numa sociedade determinada, como uma grandeza constante. O que muda é o valor da massa. Dois outros fatores entram na determinação do valor da força de trabalho. De uma parte, as despesas necessárias ao seu desenvolvimento e que mudam de acordo com o modo de produção; de outra, sua diferença específica, proveniente de que ela é masculina ou feminina, adulta ou adolescente. A utilização dessas diversas forças de trabalho, condicionada por sua vez pelo modo de produção, estabelece grandes diferenças nas despesas de reprodução da família operária adultos. (MARX, 1982, p.197)

Surge dentro desse contexto, a alienação do trabalhador, inicialmente pela alienação do produto do próprio trabalho, da própria ação. Na sociedade capitalista, a produção que não é consumida denomina-se “excedente”. Esse excedente (produzido socialmente pelo conjunto dos trabalhadores) é apropriado apenas por uma parcela da sociedade; por aqueles que detêm os meios de produção. Portanto, parte da força de trabalho dos trabalhadores, que se transforma em produto, não lhes pertence. Esse excedente é posto à venda, como mercadoria, pelos donos do capital, fugindo, assim, ao controle do produtor. Os produtores perdem o poder de decisão sobre o fruto do seu trabalho, são alienados do controle sobre “o que”, “o como”, “o para quê”, “o para quem” produzem.

Porém, a sociedade torna essa alienação mais perversa ainda, por meio da compra do trabalho assalariado. O trabalhador produz o necessário para a sua sobrevivência e o excedente para que o capitalista acumule riqueza. O trabalhador é obrigado a alienar o produto material do seu trabalho e junto com ele sua consciência. Desse modo, a sociedade capitalista, através do trabalho, consegue a alienação não só material, mas também espiritual do trabalhador.

É nessa contradição que se abre a possibilidade para a mudança. Ou seja, o trabalho que aliena contém dentro de si a criatividade e possibilidade de autoconstrução do ser humano. Sendo assim, o trabalho, nesta sociedade, tanto constrói quanto aliena o ser humano.

Educação e trabalho são dialeticamente constituídos. Partindo desse pressuposto, entendemos que a maior preocupação dos estudiosos do tema em discussão seria entender o que significa ser educador numa sociedade capitalista. Nesse caso, seria desvelar as relações e inter-relações sócio-político-econômica que interferem nas questões educacionais. Para entender a política educacional, a forma de organização da educação, é preciso antes compreender o papel do Estado na sociedade. Daí a grande dificuldade na implementação de algumas propostas, que terminam não passando de mera formalidade. Provavelmente, é uma ilusão pensarmos em desenvolver na escola uma gestão democrática quando o Estado está revestido por uma armadura autoritária.

O fim do regime ditatorial que, por duas décadas, assolou o Brasil, não significou o fim do regime capitalista. Se é verdade que o país caminha em direção a uma democracia, também é

verdade que essa caminhada se faz a passos lentos. A classe social que ditou as cartas na ditadura continua no poder, gerindo os destinos do país. Acrescido a isto, apresenta-se outra vertente, hoje, em nosso contexto social e político: a classe social que anteriormente compunha o quadro de oprimidos, isto é, os que durante anos lutaram contra a ditadura, estão hoje no poder, assumindo posturas que antes eram repudiadas e contestadas pelos mesmos.

Nessa perspectiva, a compreensão das concepções, mecanismos e estruturas que regem o mundo do trabalho precisam ser compreendidas pelo principal protagonista do processo, o *trabalhador*. É difícil romper com as estruturas de poder que sustentam a sociedade capitalista, porém, a compreensão das relações de trabalho que se estabelecem entre trabalhador e o dono do capital podem contribuir para amenizar a alienação e exploração tão presentes na sociedade atual, transformando o “produto” em “matéria prima” composta de vida, pois nela está implícita também o tempo, sonhos, criatividade, esforço mental e físico do trabalhador, sujeito composto de afetividade e subjetividade. Para Gentili (2002, p.250) os elementos, “[...] são fatores indissolúveis em nossa luta pela reconstrução de uma sociedade fundada nos direitos democráticos, na igualdade e na justiça”.

Nesse contexto, o trabalhador docente é regido pelas forças e mecanismos que estabelecem as regras do capital. Reunir elementos para buscar compreender esse sujeito é o que faremos a seguir.

3.2- O Trabalhador docente

Para falarmos sobre o trabalhador docente, é preciso, em primeiro lugar, compreendê-lo como sujeito que realiza esse trabalho, constituído de sentimentos, emoções, valores e intelecto. Trata-se de um sujeito que possui uma trajetória histórica, devendo esta ser considerada e respeitada, pois intervém diretamente em seu trabalho docente. Luckesi afirma (1990, p.115) que o docente “é um humano e como tal, é construtor de si mesmo e da história através da ação. É criador e criatura ao mesmo tempo. Sofre as influências do meio em que vive e com elas se auto-constrói”.

O trabalho docente, portanto, vem imbuído das especificidades inerentes ao docente que o realiza e estão explicitadas através de suas concepções de educação, definições metodológicas e avaliativas que compõem o seu fazer pedagógico. Compreendê-las é condição crucial para entender a postura profissional adotada por ele.

Em qualquer ocupação, arte ou ciência, ofício ou profissão, a relação do trabalhador com o seu objeto de trabalho e a própria natureza desse objeto são essenciais para se compreender a atividade em questão, com

[...] o fato de tratar-se de um objeto material, simbólico ou humano, requer, em cada caso, modalidades adequadas de trabalho e de tecnologias, bem como conhecimentos diferenciados. Não é a mesma coisa transformar um objeto físico, uma mensagem informática ou o comportamento de uma pessoa e sua identidade. Cada um desses “objetos” possui certas características próprias, que exigem tecnologias e atividades particulares, canalizando a ação do trabalhador em certo sentido e impondo-lhe, ao mesmo tempo, alguns limites. (TARDIF, 2005, p.31)

O docente, assim como outro profissional, também precisa apropriar-se do seu objeto de trabalho para o exercício de sua profissão. Porém, esse objeto requer cuidados específicos, pois o “objeto” do trabalho docente é o SER HUMANO, ou seja, estão implícitas as relações de troca, empatia, antipatia, negociação, sedução, ajuda, entre outros. Enfim, o trabalho com o outro requer necessariamente uma gama de conhecimentos, emoções e atitudes que exigem reformulação constante nas relações que se estabelecem entre docente e discente.

Não pretendemos aqui defender concepções positivistas ou comportamentais que, durante um longo tempo, permearam as análises sobre a docência, que tinham a tendência de colocar em evidência a regularidade das situações de trabalho, fundamentando-se na observação comportamental.

[...] tratava-se aí de especificar as ligações causais que poderiam aumentar a eficiência da docência, como por exemplo, os traços da personalidade do professor ideal ou as “variáveis do ambiente da classe” que favoreciam a aprendizagem dos alunos. Temos consideração que tal ponto de vista não era específico da docência, mas correspondia à evolução dos conceitos de trabalho que se encontravam, então, também, na indústria, através da taylorização, e nos serviços públicos, através da estatização e da burocratização (TARDIF, 2005, p.p 45-46)

Pretendemos, através de uma análise crítico-reflexiva, compreender o papel docente muito além de sua capacidade técnico-pedagógica de ensinar, analisando também a dimensão histórico-social e política da realidade na qual está inserida, com suas complexidades, contradições e intencionalidades, que estão diretamente inseridas no trabalho docente, no seu fazer pedagógico, nas relações que estabelece com seus alunos, colegas de trabalho e na organização ou instituição para qual trabalha.

Para Tardif (2005, p.49), “[...] trabalhar é agir num determinado contexto em função de um objeto, atuando sobre um material qualquer para transformá-lo através do uso de utensílios e técnicas”. Nesse sentido, ensinar é agir na classe ou instituição educacional em função da aprendizagem e da socialização dos alunos, atuando sobre sua capacidade de aprender, para educá-los e instruí-los com a ajuda de programas, métodos, livros, exercícios, normas, etc.

O docente terá grandes dificuldades em desempenhar seu papel na práxis pedagógica se não compreender a si mesmo e os acontecimentos da realidade em que atua. É preciso a compreensão da realidade social na qual vive e trabalha através de sua história, cultura, suas relações de classe,

relações de produção, suas perspectivas de transformação ou de reprodução. Compreensão não somente dos seus deveres, mas também dos seus direitos como trabalhador.

3.3 A construção dos saberes docentes

De uma valorização quase exclusiva do conhecimento (isto é, dos saberes específicos) que o professor tinha sobre a sua disciplina, característica da década de 1960, passa-se, na década de 1970, à valorização dos aspectos didático-metodológicos relacionados às tecnologias de ensino, passando para um segundo plano o domínio dos conteúdos. Nos anos de 1980, o discurso educacional é dominado pela dimensão sócio-política e ideológica da prática pedagógica. A idealização de um modelo teórico para orientar a formação do professor conduzia a uma análise negativa da prática pedagógica e dos saberes docentes.

Já os anos 1990 foram marcados pela busca de novos enfoques e paradigmas para a compreensão da prática docente e dos saberes dos professores, repensando a formação dos professores a partir da análise da prática pedagógica. O aparecimento da questão dos saberes como um dos aspectos considerados nos estudos sobre a identidade da profissão do professor parte da premissa de que essa identidade é construída a partir da

[...] significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação das práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. (PIMENTA, 2006, p. 19)

Dessa forma, resgata-se a importância de se considerar o professor em sua própria formação, num processo de auto-formação, de reelaboração dos saberes iniciais em confronto com sua prática vivenciada. Assim, seus saberes vão se constituindo a partir de uma reflexão na e sobre a prática. Essa tendência reflexiva vem se apresentando como um novo paradigma na formação de professores, sedimentando uma política de desenvolvimento pessoal e profissional dos professores e das instituições escolares.

Ao discutir a questão dos saberes docentes e a formação de professores, é importante reconhecer o processo de discussão de temas como a prática docente, o processo ensino-aprendizagem, a relação teoria-prática no cotidiano escolar etc., num contexto diferenciado, em que a escola era tida como "local" privilegiado para a transmissão do saber pelo professor, que detinha todo o conhecimento a ser repassado ao aluno.

No entanto, considerando que tanto a universidade como os professores mudaram, a questão dos saberes docentes agora se apresenta com uma outra "roupagem". O professor passa a ser visto

como um profissional que adquire e desenvolve conhecimentos a partir da prática e no confronto com as condições da profissão, apresentando a complexidade e o caráter polissêmico que envolve a noção de saber docente e, nesse sentido, dos saberes que são mobilizados pelo professor em sua prática pedagógica,

[...] quanto mais um saber é desenvolvido, formalizado, sistematizado, como acontece com as ciências e os saberes contemporâneos, mais se revela longo e complexo o processo de aprendizagem que exige, por sua vez, uma formalização e uma sistematização adequada. (TARDIF, 1999, p. 219)

Tardif (1999) analisa a questão dos saberes profissionais e a sua relação na problemática da profissionalização do ensino e da formação de professores. Considera que a diferença entre as profissões está na natureza do conhecimento profissional que, por sua vez, apresenta as seguintes características:

- a) é especializado e formalizado;
- b) é adquirido, na maioria das vezes, na universidade, que prevê um título;
- c) é pragmático, voltado para a solução de problemas;
- d) é destinado a um grupo que, de forma competente, poderá fazer uso deles;
- e) é avaliado e autogerido pelo grupo de pares;
- f) requer improvisação e adaptação a situações novas num processo de reflexão;
- g) exige uma formação contínua para acompanhar sua evolução;
- h) sua utilização é de responsabilidade do próprio profissional.

A implantação e o desenvolvimento dessas características no processo educativo e na formação de professores têm sido um dos objetivos do movimento da profissionalização docente que, nos últimos anos, tem buscado construir um repertório de conhecimentos e definir competências para a formação inicial e contínua na prática do magistério.

Nesse sentido, a fim de repensar a formação inicial e contínua a partir da análise das práticas pedagógicas, autores como Paulo Freire (1996), Tardiff (2000), Anastasiou (2004), Pimenta (2006) destacam a importância da mobilização dos saberes da experiência para a construção da identidade profissional do professor.

Nessa vertente, Pimenta (2006) desenvolve uma pesquisa a partir de sua prática com alunos de licenciatura em que são identificados três tipos de saberes da docência:

- a) *da experiência*, que seria aquele aprendido pelo professor desde quando aluno, com os professores significativos etc., assim como o que é produzido na prática num processo de reflexão e troca com os colegas;

- b) *do conhecimento*, que abrange a revisão da função da escola na transmissão dos conhecimentos e as suas especialidades num contexto contemporâneo;
- c) *dos saberes pedagógicos*, aquele que abrange a questão do conhecimento juntamente com o saber da experiência e dos conteúdos específicos e que será construído a partir das necessidades pedagógicas reais.

Pimenta (2006) enfatiza ainda a importância de que a fragmentação entre os diferentes saberes seja superada, considerando a prática social como objetivo central, possibilitando, assim, uma re-significação dos saberes na formação dos professores.

Por todas essas razões, é reconhecido que o docente lida com o conflito de prioridades entre questões de natureza teórica e de natureza prática. Os mesmos conflitos reafirmam o caráter de identidade profissional, visto que ser educador é uma opção que legitima saberes contextualizados ao ofício docente. Os saberes legitimados servem como ferramentas conceituais, destinados a precisar a ação docente. Assim sendo, relacionar saberes, classificando-os em grandes áreas de conhecimento, é uma necessidade prioritária nesse momento de formar tessituras entre conhecimentos destinados à criação de uma identidade docente, caracterizada pela identidade pessoal de cada um em particular.

A reafirmação do trabalho docente consubstancia-se pelo ofício que lhe dá sustentação profissional; sendo necessário entender o mesmo como o avanço dos limites que a teoria oficializa seu fazer. O ofício docente efetiva-se por saberes estruturados pela singularização subjetiva, multiplicados pela intensidade com que a qualidade formal do docente é exercida. Ao se postular que a ascendência da ação pedagógica encontra-se na reafirmação do trabalho subjetivo do docente, referenda-se novos paradigmas epistemológicos da educação superior, na qual tanto quem ensina quanto quem aprende disputam espaços mais amplos, sustentados por saberes que justificam seus fazeres.

Considera-se que os saberes privilegiam a intensidade e a extensão, redefinindo a qualidade das ações pedagógicas dos docentes. A intensidade e a extensão das ações pedagógicas, que caracterizam o ofício docente, representam a relação horizontal e vertical do processo de ensino-aprendizagem, determinando características específicas originadas pelos saberes. Os saberes docentes são produzidos por significados, que justificam complexidades teóricas e práticas elaboradas. Assim sendo, estes se efetivam para referendar a identidade docente, fundamentados pela articulação subjetiva dos saberes como instrumentos permanentes do pensar e do agir.

As grandes decisões pedagógicas são demarcadas pela intensidade e extensão com que os saberes docentes são elaborados e sistematizados. O docente que decide ações pedagógicas aciona domínios da ordem dos conhecimentos e das atitudes, intermediados pelo contexto significativo que o identifica, antes de tudo, como indivíduo. É o exercício da reflexão.

No desempenho da profissão de professor, o ato de pensar puro e simples não garante uma prática pedagógica eficaz. É preciso criar o hábito do pensar reflexivo e, ao mesmo tempo, construir um percurso com o objetivo de chegar ao progresso teórico, mantendo-se sempre como observador da sua ação pedagógica, cultivador da investigação reflexiva e experimentador das alterações necessárias às práticas educativas, a fim de transformar a realidade deficiente. Para realizar o pensamento reflexivo na educação, é importante partir de determinada situação (problema ou não), estar interessado em criar atitudes que desenvolvam os pensamentos efetivos, mantendo uma postura de questionar, problematizar, sugerir, elaborar e, conseqüentemente, construir o conhecimento.

O professor que realiza o pensamento crítico-reflexivo Zeichiner (2005) está, sobretudo, promovendo uma auto-formação também de ordem prática, que muito interessa à educação, a fim de resolver as questões dialéticas existentes na articulação entre teoria e prática. O pensar reflexivo pode transformar idéias em atitudes, as quais são indispensáveis à ação docente, além de constituir a capacidade de provocar mudanças de metodologia e estratégias que favoreçam um ensino de qualidade.

Não podemos deixar de explicitar que o pensar reflexivo exige tempo, mas somente a partir dele é possível fazer a problematização da prática pedagógica. Ao pesquisar, as soluções lógicas requerem do professor intuição e sensibilidade, elementos que o fazem reagir diante das dificuldades sem causar-lhe "cegueira", oferecendo condições de visualizar os diversos aspectos do contexto analisado. Acrescentamos ainda que a prática faz com que o ato do pensar reflexivo tenha seu real valor e seja distinto daquela idéia simplista do "pensar por pensar".

Os saberes docentes são reconhecidos como reflexivos na prática de ensino quando exercidos em sua plenitude nas instituições, que lhes garantam espaço e tempo contextualizados à realidade social que as circundam. Eles visam à construção de conhecimentos acrescidos de complexas experiências geradoras de novos outros, atendendo a especificidades próprias do ensino-aprendizagem. Deve-se reconhecer, porém, que estes não se fazem nos limites geográficos da sala de aula, mesmo porque o local de ensino-aprendizagem precisa, antes de mais nada, ultrapassá-la, criando interações entre os conhecimentos contextuais. A sala de aula age como um

campo imaginário, caracterizando-se como recurso e suporte para a ação docente assegurar ensino-aprendizagem, contudo, não se limitando ao espaço .

Aqui se destaca a importância de os saberes estarem configurados por saberes distintos. Isso impede que o trabalho docente se reduza a um elemento determinado, sugerido apenas pela funcionalidade operacional emergente. Adquirir o status de ciência presume, inicialmente, identificar *quais* saberes são estes. Mesmo assim, incorremos no erro de nos aproximarmos dos saberes, que denotam cegueira conceitual, caracterizados pela credibilidade de que basta conhecer o conteúdo para ensinar, basta ter talento, basta ter bom senso, basta seguir a ordem da intuição ou basta ter experiência.

[...] educador é aquele que educa, isto é, que pratica a educação. Portanto, para alguém ser educador é necessário saber educar. Assim, quem pretende ser educador precisa aprender, ou seja, precisa ser formado, precisa ser educado para ser educador. (SAVIANI, 1996, p. 45).

Nesse contexto, ressignifica-se o papel do professor e do aluno. Ambos devem colaborar para a transformação das ações e reações do processo de ensino e aprendizagem. “O papel do professor será, então, de desafiar, estimular, ajudar os alunos na construção de uma relação com o objeto de aprendizagem, que em algum nível, atenda a uma necessidade deles [...]”. (PIMENTA, 2005, p.215)

Para que possa exercer esse papel, cabe ao professor desenvolver conhecimentos suficientes que auxiliem o aluno no processo de aprendizagem. Assim, capacitado e habilitado, terá maiores condições para compreender o patamar do aluno. E a partir dele, com todos condicionamentos presentes, trabalhar para elevá-lo a um novo e mais complexo patamar, tanto no que se refere ao conhecimento, quanto aos elementos e processos de convivência social. “Para que tal processo se efetive com a parceria e a colaboração do aluno, é importante o estabelecimento de uma relação contratual na qual ambos, professor e aluno, terão responsabilidade na conquista do conhecimento”. (PIMENTA, 2005, p.214)

É preciso, no entanto, oferecer ao professor condições físicas e materiais para que realize o seu trabalho docente enquanto profissional que é composto de necessidades e identidade.

Toda profissão afirma uma identidade e esta, por sua vez, "não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço em construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mesma dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor" (Nóvoa, 1996, p.36).

É difícil desmembrar um *modo de ser pessoal* – crenças, valores morais, posturas ou aspectos do caráter – de tudo aquilo que compõe o modo de *ser professor* – crenças a respeito da educação, valores pedagógicos e posturas didáticas. Por maior que seja a semelhança das

trajetórias profissionais de professores e as suas origens de classe, cada um desenvolve uma forma própria (pessoal) de organizar as aulas, de movimentar-se em sala, de dirigir-se aos alunos, de abordar didaticamente um certo tema ou conteúdo e de reagir diante de conflitos.

Ao tentar identificar o processo que origina a identidade do professor, deve-se perceber, portanto, a indissolúvel união existente entre o professor *como pessoa* e o professor *como profissional*. As implicações dessa identificação são óbvias: não se pode exigir que um professor ofereça além das possibilidades e limites pelos quais foi educado. Não é possível que "*jogue fora as suas crenças*" e que "*liberte-se da especificidade do seu caráter*" quando realiza as suas atividades docentes. Trata-se de pensar sobre como determinados modos de ser pessoa se relacionam ao exercício da profissão. Este modo de ser, pensar e fazer vem consubstanciado de comportamentos que imprimem as ações e reações do professor. Portanto, é preciso que ao escolher suas ações, o professor tenha o compromisso ético, não somente com a sua formação, mas para com a formação dos que receberão os resultados do seu trabalho.

A necessária promoção da ingenuidade a criticidade, não pode ou não deve ser feita a distância de uma rigorosa formação ética ao lado sempre da estética. Decência e boniteza de mãos dadas. Cada vez me convenço mais de que, desperta com relação à possibilidade de enveredar-se no descaminho do puritanismo, a prática educativa tem de ser, em si, um testemunho de descência e de pureza. Uma crítica permanente aos desvios fáceis, com que somos tentados, às vezes ou quase sempre, a deixar as dificuldades que os caminhos verdadeiros podem nos colocar. (FREIRE, 2000, p. 36)

Ético é o professor que dá o melhor de si a cada instante, responsabilmente, e busca ampliar a qualidade deste “melhor de si” constantemente. “Ser bom professor” e “ser ético identificam-se”.

Faz-se necessário discutir propostas de formação que permitam ao futuro professor tornar-se sujeito na configuração de sua ética profissional – conjunto das práticas pedagógicas que revelam, além do conhecimento de determinada área do saber, atitudes e valores morais que situam o professor como "sujeito histórico, exercendo uma tarefa e/ou uma profissão". (Sacristán, 1993, p. 82)

Para que a fundamentação ética do trabalho docente seja pautada pela convicção íntima no valor absoluto da pessoa humana e não seja vivenciada de modo mecânico, será necessário que as instituições, tanto de educação básica, como de educação superior, principalmente aquelas destinadas à formação do professor – sejam impulsionadas a assumir um compromisso público com a formação docente integral, baseada na reflexão coletiva, no diálogo, no estudo de casos concretos e na proposição de modos de intervenção efetiva na realidade.

O futuro educador deve ser estimulado a compreender a dimensão de seu trabalho e a assumir, também, um compromisso como colaborador no estabelecimento de relações sociais menos autoritárias e individualistas, mais voltadas para o desenvolvimento da empatia entre as pessoas, condição essencial para ações pautadas pela ética.

Claro está que grande parte das instituições formadora não se estrutura em torno de tal objetivo, mas em função dos dividendos financeiros decorrentes da venda de ilusões – a perspectiva de vários jovens de que o diploma universitário (os de licenciatura, inclusive) lhes proporcionará alguma ascensão social e certa vantagem no mercado de trabalho; ainda que seja para fazer frente às exigências de alguns concursos públicos, cujo acesso é restrito a indivíduos portadores de diploma de nível superior.

Não se trata, pois, de apenas continuar a repetir o "discurso pela ética, pela reflexão e pela autonomia" inserindo-o na legislação educacional ou nos programas dos cursos de formação. Nesse sentido, muitas universidades públicas e algumas particulares, tradicionalmente ligadas à pesquisa e à produção de conhecimento, têm um papel fundamental a cumprir: seja a partir da divulgação efetiva e acessível das contribuições elaboradas no âmbito restrito das instituições de pesquisa; seja a partir da intervenção concreta na formação de professores, a partir do oferecimento de cursos e seminários gratuitos destinados a atender às necessidades fundamentais na formação desses docentes (conceituação e reflexão pautada por pressupostos éticos).

Se o desejo é que os pressupostos éticos sejam pontos de partida para a elaboração das diretrizes educacionais e, mais ainda, que fundamentem a formação e a atuação de professores no contexto social atual, como formadores, faz-se necessário pautar toda intervenção por esses mesmos princípios. Para tanto, é de crucial importância levar ao conhecimento dos demais profissionais em formação ou em exercício não modelos de atuação e "soluções" prontas, mas oferecer-lhes oportunidades para refletir coletivamente, de construir suas competências com base em sólidos referenciais.

A partir dessa prerrogativa, pode-se estimular o profissional em formação (inicial e contínua), a entender esse processo como um investimento para sua vida; um projeto de vida que possa ter como objetivo a construção e consolidação de uma práxis e de sua própria profissionalidade. E como formar professores capazes de tornarem-se sujeitos na configuração de sua profissionalidade? Uma primeira tentativa de responder a essa questão passa pelo reconhecimento da necessidade de estimular a mudança de mentalidade da qual decorre a estrutura de formação docente – a mentalidade cientificista, calcada em modelos de procedimento e parâmetros objetivos de avaliação, característicos das profissões técnico-científicas.

Esse paradigma, remonta ao taylorismo, cuja característica fundamental é a separação entre a concepção e a execução do trabalho, ficando aquela a cargo de especialistas de execução. A contradição entre essa perspectiva tecnicista do trabalho e as peculiaridades do trabalho docente, como prática social marcada por valores éticos, foi apontada por Schön, que procurou resolvê-la a partir da proposta de uma formação inicial (e contínua) que tivesse como base uma epistemologia da prática.

A atividade docente só se torna práxis se for pautada na reflexão crítica capaz de perceber a influência das determinações sócio-econômicas na estruturação dos valores e na fundamentação das diferentes relações que estabelecemos com os demais indivíduos e com o mundo. A avaliação da práxis e da profissionalidade docente, assim, não pode prescindir da avaliação de seu valor ético, de sua dimensão política.

Nessa perspectiva, os condicionantes socioeconômicos, o desajustamento entre necessidades dos alunos e as possibilidades do sistema educativo – inclusive dos professores para atenderem às determinações desse novo contexto –, podem levar o indivíduo (professor) a um sentimento de insegurança e desencanto que afeta negativamente as condições concretas de realização de seu trabalho.

Podemos dizer que afeta, principalmente, em nível subjetivo, na medida em que o sentimento de insegurança pode causar uma série de efeitos de caráter negativo que afetam a personalidade do professor como resultado das condições psicológicas e sociais em que exerce a docência – em expressões conhecidas na literatura pedagógica: mal-estar docente ou *burnout*. Ao iniciar seu artigo "O que é *burnout*?" Codo e Vasques-Menezes caracterizam o professor como aquele que "comparece no tecido social, compondo o futuro de milhares e milhares de jovens que antes dele sequer poderiam sonhar." (CODO, 1999, p. 237)

Porém, se o trabalho pedagógico ocupa tal lugar de destaque e importância na configuração da sociedade, é necessário, além de oferecer melhores condições concretas de trabalho, criar estratégias que perpassem a formação (inicial e/ou contínua) e que estimulem – entre outros fatores – a vinculação entre o processo de formação do professor e um projeto pessoal, norteado por uma perspectiva de contribuição para o crescimento da coletividade na qual está inserido o seu *locus* de trabalho – e que, portanto, deve ser o seu *locus* de vida.

Dessa maneira, talvez, a prática docente se torne verdadeiramente reflexiva no sentido que "implica em colocar-se no contexto de uma ação, participar de uma atividade social e tomar decisões frente a ela. Associa-se, neste sentido, à autonomia do professor." (VALADARES, 2002, p.193)

Codo e Vasques-Menezes (1999, p. 56) enfatizam, também, a importância de uma maior valorização da dimensão afetiva para evitar-se o baixo envolvimento pessoal no trabalho, a exaustão emocional e a despersonalização, os três fatores que compõem a síndrome de *burnout*. Dessa leitura, ficou-me a impressão de que a afetividade poderia, então, configurar-se como ponto aglutinador entre um projeto pessoal e um projeto social – no sentido de uma perspectiva de trabalho para si mesmo e para o outro.

Afetividade é a faculdade de expressar afeição; é a qualidade de quem é afetivo. Em psicologia, é a suscetibilidade aos estímulos ou a receptibilidade às experiências afetivas. Afetivo é, portanto, o sujeito capaz de afeiçoar-se a alguém; de dedicar-se a alguém, de responsabilizar-se. O sujeito afetivo, pois, é aquele a quem o outro diz respeito.

A profissionalização de um ofício, qualquer que seja ele, define-se precisamente pela autonomia que permite ao verdadeiro profissional *escolher* seus métodos e meios de ação, assumindo plenamente a *responsabilidade* por suas decisões. Quanto mais o sistema educativo restringe a autonomia dos professores quanto à escolha de métodos e meios de ensino e avaliação, mais ele limita suas responsabilidades, acentuando o que se pode chamar de uma proletarização ou uma desprofissionalização de seu trabalho, em suma, aumentando uma dependência com respeito às regras concebidas pela hierarquia ou pelos especialistas (PERRENOUD, 1994, p.86).

A resistência à profissionalização pode se enraizar, também, por parte das autoridades, no medo da diversificação das práticas ou da autonomia das escolas, inelutável quando os envolvidos na prática cooperam a fim de implantar novos dispositivos. A obrigatoriedade de procedimentos pode, portanto, ao mesmo tempo, manter a autoridade dos responsáveis e aumentar a influência dos especialistas.

Fazer referências à reflexão docente na e sobre a prática suscita o esclarecimento de nossa postura em torno do/a professor/a reflexivo/a. Inicialmente, vamos explicitar as contribuições de alguns estudiosos (Schön, 2000; Pimenta, 2002; Benassuly, 2002; Libâneo, 2002; Ghedin, 2002) neste entorno, observando os pontos de convergência nas diferentes abordagens.

Na concepção de Donald Schön (2000), a prática profissional se caracteriza por apresentar situações de instabilidades e de incertezas que nem sempre são resolvidas pelo profissional, pois seu repertório de saberes não dá as respostas exigidas no dia-a-dia do exercício da profissão. As referidas situações supõem a mobilização de saberes e de competências que ultrapassem os conhecimentos técnicos adquiridos nos processos formativos.

Ser um profissional reflexivo, nesta acepção traduz-se na capacidade de ver a prática como espaço/momento de reflexão crítica, problematizando a realidade pedagógica, bem como analisando, refletindo e reelaborando, criativamente, os caminhos de sua ação de modo a resolver os conflitos, construindo e reconstruindo seu papel no exercício profissional.

Contribuindo com as discussões em torno da questão, Pimenta (2002) faz, inicialmente, uma recomendação para que se repense o emprego da terminologia professor/a reflexivo/a, referindo-se aos riscos de esvaziamento da terminologia nas discussões acerca do/a professor/a e de sua prática. Argumenta que a transformação crítica da prática e a solução dos problemas do cotidiano da sala de aula requerem, além da atitude reflexiva, o intercâmbio entre práticas da escola e contextos socioculturais mais amplos, evidenciando a necessidade de se compreender o ensino enquanto prática social e a atividade docente em seu significado político. A atitude reflexiva implicaria na análise da prática cotidiana, considerando as condições sociais em que ela ocorre.

Contreras (2002), ao referir-se às práticas cotidianas, reconhece que muitas situações vividas na sala de aula envolvem ações realizadas espontaneamente, sem que haja momento de reflexão nesse processo. Em sua análise, considera que o professor desenvolve um conhecimento profissional em sua prática, apoiando-se nele no transcurso de suas ações. Observa que, caso esse conhecimento profissional seja insuficiente para dar conta das indeterminações presentes no ato pedagógico, o/a professor é motivado a envolver-se na análise e reflexão de sua prática, ensejando construir respostas aos desafios e conflitos vivenciados. Nesse sentido, realça 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, pp. 107-108).

O trabalho docente, nesse sentido, configura-se como espaço de criatividade no qual o professor, na resolução dos problemas cotidianos de seu saber-fazer, desenvolve ações não planejadas, mas que se apresentam como respostas aos desafios que a prática impõe. Essas ações estão alicerçadas na criativa articulação dos diferentes saberes docentes (pré-profissionais, da formação, da trajetória profissional, dentre outros). Ou seja, nas situações da prática (marcadas por incertezas ou conflitos) o professor é levado a refletir para construir novas formas de ser e de agir que, conseqüentemente, impelem sua autoformação.

Ghedin, referindo-se ao saber docente, confirma que “é na prática refletida (ação/reflexão) que este conhecimento se produz, na inseparabilidade entre teoria e prática” (2002, p. 135). Para esse autor, a experiência docente é um espaço de produção de conhecimentos, decorrendo da postura crítica do/a professor/a sobre a sua prática profissional. Em sua análise, isso implica

refletir criticamente sobre o que ensinar, como ensinar e para que ensinar. Implica, também, na reflexão sobre a postura docente nas relações com alunos/as, bem como nas inter-relações no sistema social, político, econômico e cultural.

A noção de professor reflexivo, segundo Alarcão (2003), referenda-se na concepção de que o ser humano é criativo e não se constitui mero reprodutor de idéias e de práticas de outrem. As capacidades de pensamento e de reflexão, nas palavras da autora, são peculiares ao homem. A reflexão é posta como capacidade inata ao ser humano. Pontua, entretanto, que os processos reflexivos são desencadeados em contextos que favoreçam o desenvolvimento, em contextos que favoreçam a liberdade e a responsabilidade.

Decorre de sua compreensão a premissa de que o professor como pessoa, nas diferentes oportunidades de vivências profissionais, age de modo inteligente, criativo e situado. Adianta que a idéia do professor reflexivo, que reflete em situação e constrói saberes, a partir do conhecimento sobre a sua prática, é perfeitamente transponível para a comunidade educativa que é a escola.

A perspectiva de reflexão delineada nesse contexto supõe a sistematicidade e a crítica. Pressupõe que os professores possam analisar a problemática de seu cotidiano e agir sobre ela, sem deter-se apenas à resolução de problemas imediatos, ampliando os horizontes da reflexão de modo a abranger a função da escola e da educação no âmbito da sociedade.

Existe a possibilidade de desenvolvimento de práticas docentes crítico-reflexivas, mas tais práticas podem, eventualmente, ter obstáculos. Há, inclusive, as limitações e dificuldades da instituição escola e do professor para colocar em ação a prática reflexiva. O professor, ao lidar com as situações problemáticas de sua prática, procura interpretá-las, envolvendo-se conscientemente no contexto de sua experiência para reorientar suas ações através de um processo criador. A reflexão apresenta-se, então, como marca das deliberações que o professor toma no exercício profissional.

O que significa, então, refletir na e sobre a prática? Esse questionamento traz a consciência de que refletir, além de propiciar uma leitura crítica da experiência vivenciada, conduz o profissional professor a um processo de criação, que transcende à mera aplicação de esquemas de ação, resultantes de saberes acumulados. Nessa análise, deve-se ressaltar alguns aspectos importantes. O primeiro refere-se à dificuldade de efetivação da prática reflexiva quando o trabalho docente emerge marcado pelo individualismo. O segundo aspecto diz respeito às potencialidades da reflexão como ponto de partida para que o professor reconstrua seus questionamentos, suas intervenções pedagógicas, seus conhecimentos profissionais, constituindo-

se um investigador, um sujeito que produz saberes originais e peculiares ao seu ofício. Ressalta-se, pois, a importância das interações entre os pares no desenvolvimento da autonomia docente e no estabelecimento do/a professor/a como um sujeito do conhecimento. Resumindo:

- O professor não pode agir isoladamente em sua escola. É neste local, o seu local de trabalho, que ele, com os outros, com os colegas, constrói a profissionalidade docente.
- Mas se a vida dos professores tem o seu contexto próprio, a instituição educacional tem que ser organizada de modo a criar condições de reflexividade individuais e coletivas.
- E o terceiro aspecto revela que é necessário e imprescindível constituir, como prática habitual na escola, a reflexão crítica e contínua na e sobre a prática. Nesse ponto, a prática reflexiva pode representar possibilidade para uma ação docente contextualizada se for levado em conta que no processo reflexivo, por um lado, é preciso considerar a atividade de ensino como determinada por fatores de natureza social, política e econômica.

Entretanto, corre-se o risco de se reduzir à prática reflexiva aos problemas e desafios internos da aula. O desejo é que haja questionamentos quanto ao tipo de reflexão realizada pelos professores, na perspectiva de se extrapolar questões e problemas imediatos da sala de aula, considerando o ato de ensinar em suas relações com o contexto social.

A reflexão, por outro lado, está situada como condição para apreensão da realidade social de ensinar. É preciso reflexão na e sobre a ação, envolvendo os docentes na leitura/análise crítica e coletiva do trabalho pedagógico, compreendendo-o como prática social multidimensionada. Enfim, nessa perspectiva de reflexão crítica e coletiva insere-se a premissa de que os professores se apóiam mutuamente ao partilharem conjuntamente problemas e práticas, produzindo um acervo de saberes teórico-práticos que vão ao encontro das exigências e das necessidades postas no fazer profissional.

O trabalho docente, dada sua complexidade e por apresentar indeterminações, incertezas e singularidades, foge ao controle da racionalidade técnica. Resolver uma situação problemática não é, portanto, tarefa meramente técnica. Implica, sem dúvida, na capacidade de analisar racionalmente tal situação, ponderando em relação às soluções consistentes que possam orientar a tomada de decisões. Entretanto, as incertezas e desafios da prática representam elementos vitais no processo de vir a ser professor, visto que o profissional de ensino, no confronto com as

indeterminações presentes em suas ações, é desafiado a criar meios (formas de ser e de agir) para consolidar seu trabalho.

Quando o professor é mobilizado a criar novas formas de ser e de agir o faz racionalmente. Pensa sua ação, analisa por que executá-la, baseando-se, nesse processo, no repertório de saberes que orientam o seu jeito de fazer no contexto da profissão.

Evidentemente, existem, por um lado, rotinas que são socializadas e incorporadas às práticas. Mas, por outro lado, os professores são capazes de produzir saberes originais, diante das solicitações da prática, tendo como referência o cabedal de conhecimentos profissionais adquiridos no processo de formação inicial e os diferentes saberes assimilados no transcurso da vida pessoal e profissional.

Pensar que os professores, nas situações concretas de ensino, protagonizam a produção de saberes específicos sobre seu ofício implica na percepção que esse processo de construção de saberes resulta fundamentalmente da atitude crítico-reflexiva vivenciada no interior do exercício profissional.

A análise da profissão docente implica pensar as exigências e desafios enfrentados pelo professor no cotidiano de suas ações, haja vista que o trabalho docente é reconhecidamente complexo, permeado por zonas de indeterminações que desafiam o profissional a construir reconstruir o saber, saber-fazer e o saber-ser.

O fundamental, nesse processo, é a busca do diálogo com as situações de ensino, com os outros e consigo mesmo num processo consciente de interpretação da realidade e de compreensão de que o crescimento desenvolvimento profissional é fruto do partilhamento de saberes, de experiências. É fruto, enfim, do trabalho reflexivo, construído de forma crítica, sistemática e coletivamente.

4- DESENVOLVIMENTO METODOLÓGICO: aprendendo a paciência do pescador.

*Donde se infere que o homem ajuda sem participar
e a mulher participa sem ajudar.
Da mesma forma aquela sentença:
"A quem te pedir um peixe, dá uma vara de pescar."
Pensando bem, não só a vara de pescar, também a linha,
o anzol, a chumbada, a isca, apontar um poço piscoso
e ensinar a paciência do pescador.
Você faria isso, Leitor?
Antes que tudo isso se fizesse
o desvalido não morreria de fome?
Conclusão:
Na prática, a teoria é outra.
(Cora Coralina)*

4.1- Abordagem metodológica da pesquisa

Um dos grandes desafios para o pesquisador se refere ao desenvolvimento metodológico. Para apropriar-se desses conhecimentos, o pesquisador precisará analisá-los e contextualizá-los em sua prática investigativa. Assim como o pescador, o pesquisador para aprender os conhecimentos do seu ofício, precisará adquirir a arte de manuseá-los. Não basta conhecer a vara de pescar, a linha, o anzol, a chumbada e a isca. É preciso aprender a manuseá-los e utilizá-los em diversos contextos e diversidades. Na prática, a teoria se transforma, torna-se viva e nos desafia cotidianamente a exercitarmos a paciência do pescador.

O percurso metodológico é o que poderá propiciar pistas mais adequadas para a definição de formas, contornos e dinâmicas nos diversos momentos da pesquisa. São os procedimentos definidos pelo pesquisador, descritos por meio do desenvolvimento metodológico, que possibilitam o alcance dos objetivos definidos na pesquisa. Isso ocorre pela escolha dos meios e instrumentos que subsidiarão as ações que o pesquisador utilizará para nortear o seu trabalho de investigação.

Para se realizar uma pesquisa, segundo Ludcke (1986, p.1), “é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele”. Portanto, o aporte metodológico que subsidiou esta pesquisa está fundamentado nas concepções da abordagem de predominância qualitativa em que,

[...] o papel do pesquisador é justamente o de servir como veículo inteligente e ativo entre esse conhecimento acumulado na área e as novas evidências que serão estabelecidas a partir da pesquisa. É pelo seu trabalho como pesquisador que o conhecimento específico do assunto vai crescer, mas esse trabalho vem carregado e

comprometido com todas as peculiaridades do pesquisador, inclusive e principalmente com as suas definições políticas. (LUDKE, 1986, p. 5)

A definição do pesquisador por uma diretriz metodológica está diretamente inter-relacionada com a visão de mundo, os valores e princípios, as crenças que orientam o trabalho do pesquisador. Assim, a escolha de diretrizes metodológicas está impregnada das afinidades e percepções que o pesquisador traz consigo.

Minha opção pela abordagem de predominância qualitativa deve-se ao fato de que a temática e o campo da pesquisa em educação investigado, por meio desta concepção metodológica, oportuniza a valorização do humano. Pensar a pesquisa qualitativa é pensar nos sujeitos que a compõem, com suas especificidades e diversidades, é ver-se como pesquisador, como sujeito ativo e participativo dos diversos momentos que permearão o percurso da investigação, respeitando o contexto histórico em que estão inseridas as informações e os sujeitos envolvidos no processo.

Disso também resulta que o pesquisador, durante a investigação, é alguém que está em processo de aprendizagem, revisões e transformações. Ele se ressignifica no campo, não sendo um mero objeto, tendo a oportunidade de refletir, aprender e rever-se no processo de pesquisa.

O caráter explicativo subsidiou a pesquisa na profundidade das informações dos acontecimentos e dos fatos, avaliando-os de forma crítica e reflexiva, na tentativa de interpretá-los para além das aparências. Segundo Santos (2001, p. 27), o caráter explicativo “se ocupa com os porquês dos fatos e fenômenos”, visando a aprofundar o conhecimento da realidade e ultrapassar o explícito. As informações adquiridas no percurso da investigação foram respeitadas e consideradas, pois,

[...] cada vez mais se entende o fenômeno educacional como situado dentro de um contexto social, por sua vez inserido em uma realidade histórica, que sofre toda uma série de determinações. Um dos desafios atualmente lançados à pesquisa educacional é exatamente o de tentar captar essa realidade dinâmica e complexa do seu objeto de estudo, em sua realização histórica. (LÜDKE, 1986, p. 5)

Na presente investigação, as informações obtidas foram significativas para o conjunto das análises. Tanto as obtidas em momentos informais como aquelas de maior previsibilidade e formalidade foram importantes na construção das análises e sistematizações.

Respeitando as características da pesquisa qualitativa, a natureza do problema e as especificidades dos objetivos estabelecidos, procurei estar atenta ao conjunto geral de questões que haviam sido formuladas na pesquisa e que buscavam ser compreendidas, considerando as fragilidades e forças dos seus diversos componentes.

Nessa perspectiva, optei por trabalhar com o estudo de caso, que tem como uma de suas vantagens, segundo André (2005, p.34) “[...] a capacidade de retratar situações da vida real, sem prejuízo de sua complexidade e de sua dinâmica natural”, oferecendo um espaço dinâmico de investigação que deve ser respeitado, analisado e compreendido.

É justamente essa estrutura flexível e aberta que torna o estudo de caso atrativo para muitos, principalmente para aqueles que se sentem à vontade frente ao novo, ao imprevisto, que gostam de trabalhar em condições pouco estruturadas e que aceitam o desafio do incerto, do impreciso. (ANDRE, 2005, p. 39).

Por ser uma pessoa dinâmica, que gosta de trabalhar em contato com o outro, por trabalhar cotidianamente conciliando conflitos no meu trabalho, por gostar de enfrentar desafios, adquirir a habilidade de: relacionar-me bem nos grupos com os quais convivo, de aceitar os imprevistos e adequar-me às mudanças. Sendo assim, senti a necessidade de desenvolver a pesquisa usufruindo dessas características, que são inerentes ao meu estilo de ser, sentir e fazer.

O estudo de caso se dará sobre o trabalho pedagógico no processo de formação do pedagogo, em um curso de Pedagogia na modalidade EAD, oferecido em Palmas – TO. A seguir, apresento o cenário da pesquisa com o intuito de contextualizar os processos, espaços e sujeitos que compuseram o campo de investigação. Inicialmente, descrevo o processo histórico de criação e a estrutura organizacional da instituição pesquisada. Em seguida, descrevo o Curso de Pedagogia EAD, objeto de minha investigação, apresentando sua proposta curricular e pedagógica, os interlocutores que fizeram parte da pesquisa e os procedimentos e instrumentos que foram utilizados na investigação.

4.2 - A Universidade pesquisada

O curso pesquisado pertence à Fundação Universidade do Tocantins – UNITINS. Para adquirir as informações sobre o cenário da universidade, descritas a seguir, foram realizadas pesquisas no projeto pedagógico do curso, sites da instituição e artigos de jornais locais, impressos e eletrônicos.

A história sócio-educacional da UNITINS passa pela demanda da população tocantinense pelo ensino superior. Ao longo dos anos, Centros de Extensão foram implantados, faculdades isoladas foram anexadas e o sistema multicampi estabelecido. Cursos foram criados para atender às vocações e peculiaridades regionais, inclusive com a implantação do primeiro Curso de Engenharia Ambiental do Brasil.

O complexo de instalações da UNITINS está situado no centro da capital do Estado, Palmas. A localização central facilita o acesso dos alunos, pois várias linhas de ônibus passam pelas proximidades da Universidade. A estrutura atual ainda utiliza parte das antigas instalações

iniciais que estão a serviço da Reitoria e Pró-Reitorias. No mesmo espaço, foram construídos novos prédios para o atendimento da EAD (Telessalas, salas de interação-interatividade, estúdios televisivos para emissão dos cursos por satélites), instalações para Coordenação dos Cursos e Geral da Pesquisa Agropecuária, biblioteca central e salas-laboratório para os cursos de pós-graduação. Atualmente, as tele-salas que funcionam no Campus da UNITINS servem para atender somente os cursos que não possuem convênios com outros órgãos. Nesse caso, as tele-salas atendem os alunos do curso de prática jurídicas, oferecido exclusivamente pela UNITINS, somente para o Estado do Tocantins. O espaço destinado as telessalas do curso de Pedagogia ficam em outro local, sob a responsabilidade da EADCON.

Nesse contexto, a UNITINS passou a oferecer os seguintes Programas e Projetos:

- Licenciatura em Regime Especial – destinada a habilitar professores em exercício da Rede Pública de Ensino, em convênio com a Secretaria de Estado da Educação – SEDUC, a Secretaria Municipal de Educação de Palmas – SEMED, e a Associação dos Municípios do Bico do Papagaio⁵.
- Curso Normal Superior Telepresencial – destinado a aproximadamente 9.000 alunos, distribuídos em 125 telessalas no Estado, em convênio com a EDUCON.
- Programa Especial de Formação Pedagógica para Bacharéis e/ou Tecnólogos, com habilitação nas áreas de Biologia, Física, Química e Matemática para aproximadamente 350 alunos.
- Programa de Formação Continuada – PCNs, oferecido aos professores da Rede Pública de Ensino do Sistema Estadual de Ensino.

Vale destacar, especificamente, que os Cursos de Licenciatura em Regime Especial e o Curso Normal Superior na modalidade Telepresencial, estavam voltados aos dispositivos das Tecnologias da Informação e Comunicação Social (TICS).

Assim, o Governo Estadual, através da Fundação UNITINS, iniciaram um expressivo trabalho de formação docente,

[...] com amparo no artigo 81 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, o Estado concebeu e implementou um ousado programa de formação, inicial e continuada, destinado ao seu papel docente. Desta forma, resgatou uma dívida social que lhe fora transferida como herança pelo Estado de Goiás: foram diplomados, em seu grau superior, professores veteranos e novatos, pela oferta de cursos oficiais, disponibilizados descentralizadamente, em toda a circunscrição do Estado. (LIMA, 2006, p.83)

⁵ Região ao extremo Norte do Tocantins, assim denominada em decorrência de seu formato similar ao bico de um papagaio.

Em 2001, ela passa a oferecer a modalidade telepresencial, implantando o Curso Normal Superior Telepresencial, obtendo do Sistema Estadual de Ensino a autorização para funcionamento como Curso Experimental, através do Parecer CEE-TO n 153/2000, aprovado em 19 de setembro de 2000 sendo, posteriormente, reconhecido através do Decreto Estadual n 1841, de 04-09-03 e regulamentado pela Instrução Normativa GRE/UNITINS 002/2002, de 15/05/02.

A UNITINS expandiu seus cursos em toda região do Estado tocaninense, utilizando-se da modalidade telepresencial. A aceitabilidade por parte da população acadêmica foi tão intensa que a Universidade, em pouco tempo, viu-se diante de um grande desafio para atender a demanda da população que buscava uma formação. Nesse contexto, percebeu que havia neste formato de formação uma grande demanda.

O conselho curador da UNITINS, em Maio de 2002, registrou que a educação telepresencial é um projeto que possibilita o uso integrado de sistemas tecnológicos que viabilizam a interatividade no processo de ensino e de aprendizagem e, também, o auto-estudo, o que tem possibilitado diferentes formas de exposição aos conhecimentos. A despeito do Curso Normal Superior não ser um curso a distância, nada impede que o mesmo possa ser adequado à educação a distância. (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO, 2006, p.13)

Isso demonstra que já havia um interesse da UNITINS em adequar-se à modalidade a distância, o que não demorou muito. Através da portaria n 2.145 de 16 de Julho de 2004, o Ministério da Educação – MEC, resolve:

Art. 1. Credenciar, pelo prazo de 5 (cinco) anos, a Universidade do Tocantins – UNITINS. Mantida pela Fundação Universidade do Tocantins, ambas com sede na cidade de Palmas, estado do Tocantins, para a oferta de cursos de graduação a distância.

Art. 2 . Autorizar a oferta do curso Normal Superior – Licenciatura para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental, na modalidade a distância, com 6.000 (seis mil) vagas, a serem oferecidas no Estado do Tocantins, regiões circunvizinhas e outras Unidades da Federação em que a Instituição tenha parcerias estabelecidas para pólos presenciais.

O primeiro curso da Fundação UNITINS na modalidade telepresencial, autorizado e reconhecido pelo MEC, foi o curso Normal Superior que, deixou de ser oferecido no processo seletivo de vestibular, passando a ser ofertado os cursos de Pedagogia na modalidade telepresencial regime especial⁶ e atualmente, na modalidade EAD.

No ano de 2002, a UNITINS vivenciou um processo de adequação a novos formatos, linguagens, estratégias e lógicas para ofertar cursos regulares. Em 2004, o MEC - Ministério da Educação, deferiu o processo para credenciamento da UNITINS como instituição autorizada a oferecer cursos a distância, tornando-se a única Universidade no Tocantins credenciada para este

objetivo. Credenciada, a UNITINS passou a assumir somente os cursos oferecidos nos moldes do EAD e voltou-se principalmente para as experiências da teleeducação, formando 8.900 alunos na modalidade telepresencial. Atualmente, atende mais de 110 mil alunos em todo o Brasil.

A Pró-Reitoria Acadêmica da UNITINS é composta pelas Diretorias de Administração Acadêmica, de Ensino e Educação a Distância e Novas Tecnologias para implantar as políticas e diretrizes da graduação.

Possui, atualmente, em seu Sistema EAD, os programas de cursos EAD-Bacharelados, EAD licenciatura, EAD-Convênios e EAD-UNITINS Interativa. Os oferecidos na modalidade EAD são: Normal Superior, Administração, Ciências Contábeis, Pedagogia - Regime Especial, Pedagogia EAD, Serviço Social e Matemática.

O campus principal da Universidade do Tocantins está situado na capital do Estado – Palmas. A Universidade possui mais seis campi avançados nas cidades de Araguaína, Arraias, Gurupi, Miracema, Porto Nacional e Tocantinópolis. Até o ano de 2002, havia mais três campi - Paraíso, Colinas e Guaraí - que foram fechados por questões administrativas. O maior campus é o de Palmas. Eram mais de três mil alunos e 12 cursos regulares, acrescentam-se Araguaína (cerca de 1,7 mil alunos e seis cursos) e Porto Nacional (1,1 mil alunos e quatro cursos).

4.3- O Curso de Pedagogia EAD

As informações pertinentes ao curso, descritas a seguir, foram adquiridas por meio de consulta ao projeto pedagógico do mesmo e sites da instituição. Em 2006, deu-se início ao primeiro curso de Pedagogia EAD, oferecido totalmente a distância para todo o Brasil e que tem uma configuração um pouco diferenciada do telepresencial. Nesse contexto, em apenas cinco anos, a UNITINS já assumiu 6.500 alunos somente do curso de Pedagogia EAD, contando com os outros cursos oferecidos pela instituição. Hoje são 110.000 alunos matriculados em busca de uma formação superior.

O Curso de Pedagogia EAD possui características diversificadas para a efetivação do processo ensino-aprendizagem, levando-se em conta a modalidade educacional mediada por dispositivos midiáticos, em especial o meio televisivo. As telessalas dos cursos ministrados na modalidade EAD são equipadas com micro computadores ligados à Internet (banda larga), disponíveis para utilização do Portal Educacional e recursos de pesquisas web.

O curso está desenvolvido a partir de teleaulas, Webtutoria e atividades de auto-estudo, com o devido suporte tecnológico, tendo em vista os objetivos e as competências delineadas. O

⁶ O último curso de Pedagogia da UNITINS oferecido na modalidade telepresencial regime especial, teve seus alunos

processo de aprendizagem será complementado mediante consultas aos professores, via sistema digital, que busca oferecer um ambiente interativo, e consultas à bibliografia complementar definida anteriormente.

O Curso de Pedagogia Habilitação em Docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental e Supervisão Educacional é oferecido através da modalidade EAD, no período vespertino, aos sábados (das 13h30min. às 18h35min). Seu período de duração é de três anos e meio e sua oferta semestral (7 semestres), sua vigência é 2006/01, com uma carga horária total de 3.100 horas (três mil e cem horas). Quanto à distribuição da carga horária do curso em suas instâncias de mediação, presencialidade e estudos independentes, a configuração se faz da seguinte forma:

- 1260 horas da carga horária total do curso será destinada às avaliações, aos seminários e às teleaulas.
- 367 horas da carga horária total será reservada às atividades presenciais, constituindo-se sem suporte para a Web tutoria.
- 1273 horas da carga horária total será reservada aos estudos independentes (leituras complementares, oficinas pedagógicas e vídeos).
- 200 horas da carga horária total será reservada às atividades teórico-práticas de aprofundamentos e diversificação de estudos (seminários, palestras, jornadas científicas, e outros eventos).

4.4- Os Interlocutores da pesquisa

Apresento, neste tópico, os interlocutores que participaram da pesquisa e que contribuíram no processo de construção e desenvolvimento da mesma: coordenadores, professores, webtutores e alunos. Para a escolha desses interlocutores, foram estabelecidos critérios, observando o nível de participação e envolvimento no curso investigado, abstraindo desta análise o grau de importância que teriam para o alcance dos objetivos da pesquisa. Para assegurar o anonimato dos participantes envolvidos na investigação, utilizei nomes fictícios para todos eles. Os interlocutores que fizeram parte da investigação foram:

- 1 (um) coordenador pedagógico geral;
- 1 (um) coordenador de curso;
- 4 (quatro) professores do curso;
- 3 (três) webtutores;
- 37 alunos dos cursos investigados.

Coordenadores

Foi identificado no organograma do curso de Pedagogia que, além da **Coordenação do Curso**, havia também mais quatro coordenações que estavam diretamente interligadas ao mesmo: Coordenação de Produção de Material Didático, Coordenação de Produção de Materiais Gráficos e Audiovisual, Coordenação de Produção Infográfica e Programação Multimídia, Coordenação de Revisão Lingüística e Tratamento Editorial de Textos Multimídia. Esses coordenadores estavam subordinados ao **Coordenador Pedagógico Geral**, que era o responsável por “planejar e coordenar a concepção pedagógica teórica e metodológica das atividades da EAD-UNITINS”. Identifiquei que os coordenadores que possuíam uma ação mais direta com o pedagógico e, portanto, mais associado ao objeto da pesquisa, eram o **Coordenador Pedagógico Geral** e o **Coordenador do Curso de Pedagogia**. Portanto, foram escolhidos como interlocutores, por possuírem uma visão sistêmica do curso, principalmente quanto ao processo organizacional, regimental e pedagógico, pois participaram diretamente do processo de construção, execução, implantação e implementação desse, sendo assim, a contribuição dos mesmos foi valiosa por proporcionarem esclarecimentos sobre os processos que permeiam o trabalho pedagógico dos professores que compõem o curso.

O Coordenador Pedagógico Geral

O professor Dr. José Alexandre é Graduado em Filosofia (1983), com estudos especializados em realidade latino-americana e comunicação comunitária e Mestre em Educação Brasileira (UFG/1983) e Doutor em Ciências da Comunicação, (UNISINOS, 2004). Ao longo dos anos, acumulou experiências tanto nos domínios gerenciais-administrativos da Educação Superior (gestão e administração universitárias), currículo e didática (elaboração, participação e gestão de projetos pedagógicos curriculares para o ensino superior), docência em graduação e pós-graduação (áreas de concentração em metodologia do ensino, didática do ensino superior, filosofia e sociologia do direito, teorias da comunicação). Seu foco atual de trabalho investigativo e de ação profissional-acadêmica: desenhos instrucionais para a EAD envolvendo plataformas infotelecomunicacionais híbridas e gestão-produção do conhecimento. Participa de grupos e comissões de pesquisa e investigação em EAD. O coordenador pedagógico geral trabalhava na UNITINS desde sua criação, portanto, por ter participado dos diversos contextos institucionais possuía uma visão sistêmica sobre a mesma, o que lhe dava uma gama de conhecimentos sobre a instituição.

Coordenadora do Curso de Pedagogia

A professora Gláucia possui graduação em História pela Universidade Católica de Goiás (1988), graduação em Estudos Sociais pela Universidade Estadual do Maranhão (1983), especialização em História Econômica pela Faculdade de Ciências e Letras de Vassouras/MG (1989), especialização (1993) e mestrado (1995) em Política, Planejamento e Gestão pela Universidade de Brasília.

A coordenadora atuou ao longo de nove anos na coordenação dos cursos de Pedagogia Regime Especial, Telepresencial, Normal Superior telepresencial. No período da investigação, coordenava o curso de Pedagogia EAD da Universidade do Tocantins, com carga horária semanal de 40 horas. Atuou como professora do curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Paraíso do Tocantins - FECIPAR e tem experiência na área de Educação, atuando principalmente na formação de professores.

Professores

Os quatro professores que participaram do processo de interlocução da pesquisa foram selecionados a partir dos seguintes critérios:

- professores que fossem habilitados em Pedagogia, pois essa formação pode ampliar uma maior compreensão conceitual das especificidades organizacionais e pedagógicas, inerentes ao curso e na formação do pedagogo,
- professores que fossem do curso investigado, atuando no mesmo há pelo menos um ano, por compreender que é necessário alguma inserção e atuação no contexto do curso para seu entendimento ou essa experiência em cursos EAD.
- professores que possuíssem disponibilidade para participar do processo de investigação.

A partir da definição dos critérios elencados, foram selecionados quatro professores. A seguir, descrevo, de maneira sucinta, a formação dos mesmos e sua área de atuação profissional com o intuito de apresentá-los. Descrevo, também, algumas características sobre os mesmos, observadas no momento das atividades de planejamento, entrevistas e nas conversas informais.

Preocupou-me, no início, a aproximação prévia com os interlocutores, pois a mesma poderia provocar algum viés nas análises, decorrente de pré-concepções. Cheguei a sentir certa dificuldade no início das observações, porém, com o tempo, fui ultrapassando essas inquietações e quebrando barreiras. Essa situação que apresento é bem característica da cidade de Palmas, que por ser uma capital relativamente pequena, com poucas instituições de Educação Superior, possuía um corpo docente em comum, pois, a maioria dos professores trabalhava em várias instituições para garantir um melhor salário e, com isso, todos acabavam se conhecendo.

É importante destacar que os professores: Lúcio e Sandra são professores com os quais eu já convivia antes da pesquisa, pois o professor Lúcio e a professora Sandra já trabalham comigo no CEULP – Centro Universitário Luterano de Palmas há quatro anos, onde sou a Coordenadora de Graduação.

PROFESSORES	CARACTERÍSTICAS PESSOAIS
SANDRA	A professora tem 35 anos, é casada e mãe de duas filhas, tranquila e comprometida com a sua profissão e com a produção acadêmica.
VIVIANE	Tem 40 anos, é separada e mãe de um filho. É uma pessoa muito gentil e está sempre sorrindo.
RAQUEL	Tem 38 anos, é casada e tem um filho. É uma pessoa muito comunicativa, bem humorada. Transita facilmente em todos os grupos e tem bom relacionamento com todos, o que contribui muito para o trabalho em equipe.
LÚCIO	Tem 45 anos, é casado e pai de uma filha, tem um casal de netos, no qual assumiu a paternidade. É um homem calmo, organizado, metódico, responsável e muito dedicado para com as atividades que se propõe a realizar. Tem facilidade de conviver em grupo e se relacionar com todos.

PROFESSORES	FORMAÇÃO
SANDRA	Graduação em Pedagogia- UNIJUI 1998 Especialização em Investigação Científica ULBRA/TO (2000) Doutoranda em Innovación e Investigación Educativa pela Universidade da Coruña - Espanha.
VIVIANE	Pedagogia pelo Instituto Luterano de Ensino Superior de Palmas (1997) Especialização em Administração e Planejamento para Docentes pelo Instituto Luterano de Ensino Superior de Palmas (1998)
RAQUEL	Pedagogia pela Universidade Católica de Goiás (1991) Mestrado em História pela Universidade Federal de Pernambuco (1997)
LÚCIO	Pedagogia pela Universidade do Oeste Paulista (1988) Matemática (1980), Ciências (1979) e Mestrado em Educação (1999), pela Universidade Católica Dom Bosco/MS

PROFESSORES	PERÍODO E DISCIPLINAS MINISTRADAS
SANDRA	Terceiro Período - Docência Reflexiva Quarto Período - Supervisão Eucacional I
VIVIANE	Quarto Período - Estágio Supervisionado
RAQUEL	Terceiro Período - Docência Reflexiva Quarto Período - Fundamentos de Metodologia de Ciências
LÚCIO	Terceiro Período - Fundamentos de Metodologia de Matemática

PROFESSORES	TEMPO/ANOS DE DOCÊNCIA
SANDRA	4(quatro) anos de experiência na docência da educação superior. Um ano e meio nos cursos de Pedagogia telepresencial e oito meses no curso de Pedagogia EAD.
VIVIANE	Possui 6(seis) anos de experiência na docência da educação superior, especificamente nos cursos do Normal Superior e Pedagogia telepresencial da UNITINS. Um semestre no curso de Pedagogia EAD.
RAQUEL	Possui 14 anos de experiência na docência da educação superior, e 6(seis) anos especificamente nos cursos do Normal Superior e Pedagogia telepresencial da UNITINS e EAD desde o início do curso.
LÚCIO	4(quatro) anos de experiência na docência da educação superior. Um ano e meio no curso de Pedagogia EAD.

PROFESSORES	EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL
SANDRA	Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente no contexto do ensino e aprendizagem, supervisão educacional e formação de professores. Na Educação Fundamental, atuou durante 11 anos como Supervisora Educacional.
VIVIANE	Tem experiência de 22 anos na área de educação infantil e alfabetização, trabalhando nos Ciclos I e II do Centro Educacional Martinho Lutero, que é um colégio da ULBRA,
RAQUEL	Atua principalmente nos cursos de licenciatura de formação de professores da educação fundamental, educação a distância e formação de formadores em educação do campo; assim como, cursos de pós-graduação lato sensu na área de educação
LÚCIO	Além de ser professor do curso de Pedagogia EaD da Fundação Universidade do Tocantins, também é professor do curso de Matemática EAD desta mesma instituição. Tem experiência na área de Educação, tanto na docência quanto na coordenação de cursos, principalmente na área de formação de professores e educação a distância

PROFESSORES	TRABALHO EM OUTRA INSTITUIÇÃO
SANDRA	É também docente do curso de Pedagogia do Centro Universitário Luterano de Palmas – CEULP e tutora do Núcleo de Educação a distância desta, ministrando disciplinas a distância.
VIVIANE	
RAQUEL	
LÚCIO	É também, coordenador e professor de Estágio no curso de Matemática do Centro Universitário Luterano de Palmas e Coordenador do Núcleo de Educação a Distância na mesma instituição.

Webtutor

Os webtutores foram escolhidos por exercerem uma função estratégica nos cursos, pois interagem diariamente com os alunos durante e após as tele-aulas transmitidas por meio do circuito fechado de televisão. A função do webtutor é oferecer suporte para os alunos que necessitam de apoio pedagógico para as dificuldades encontradas no decorrer do processo de ensino e aprendizagem.

São considerados docentes responsáveis pelas disciplinas dos respectivos cursos, que são sediados em Palmas, tendo como função o acompanhamento das tele-aulas, com vistas à recepção, análise, encaminhamentos e respostas das questões dos alunos nos momentos de interatividade on-line.

São os responsáveis pela mediação do trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores. Convivem diretamente com os alunos, auxiliando-os em suas dificuldades, propiciando a interlocução entre os professores titulares e os alunos, portanto, possuem forte influência nos processos que permeiam a formação dos pedagogos. Para a escolha do webtutor segui os seguintes critérios:

- que desenvolvessem a webtutoria junto aos professores titulares, interlocutores da pesquisa.
- que já trabalhassem, no mínimo, há um ano como webtutor dos cursos de Pedagogia, pela familiaridade com os processos que envolvem o trabalho pedagógico dos cursos.
- que fossem licenciados, pois poderiam possuir maior experiência e compreensão sobre os processos pedagógicos que envolvem a formação do professor.
- que tivessem disponibilidade para participar da pesquisa.

Com os critérios definidos foram selecionados três tutores. Descrevo, também, algumas características sobre os mesmos, observadas no momento das atividades de planejamento, entrevistas e nas conversas informais.

WEBTUTORES	CARACTERÍSTICAS PESSOAIS
ARTHUR	Tem 40 anos, é casado, é uma pessoa tranquila e tímida, fala pausadamente e pouco, porém, com o professor Lúcio se comunicava muito bem, tinham uma sintonia excelente. (VAGO – O QUE SÃO DISTINTAS?) distintas, porém, que se complementam.
FABIANA	Tem 26 anos, é casada e terá seu primeiro filho em 2007. É uma jovem simpática e muito tranquila.

	Realizava seu trabalho com entusiasmo e demonstrou bom relacionamento com os professores titulares, bem como com o restante do grupo e a Coordenação do Curso.
ROSA	Tem 38 anos, casada e tem filhos. É uma pessoa muito tranqüila e colaborativa, sempre auxiliando os professores titulares. Essa foi uma das características mais evidentes da Web era sua articulação entre os grupos no sentido de colaborar.

WEBTUTORES	FORMAÇÃO
ARTHUR	Graduação em Matemática (1991) Especialização em Formação do Educador pela Universidade Estadual da Paraíba (2000) Mestrando
FABIANA	Graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário Luterano de Palmas (2003),
ROSA	Graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário Luterano de Palmas (2005).

WEBTUTORES	DISCIPLINA E PROFESSOR QUE ASSESSORA
ARTHUR	Terceiro Período - Fundamentos de Metodologia de Matemática, Assessora o professor Lúcio.
FABIANA	Quarto Período - Fundamentos de Metodologia do Ensino de Ciências Assessora a professora Raquel.
ROSA	Quarto Período - Supervisão Educacional I assessora a professora Sandra Quarto Período - Estágio Supervisionado, Assessora a professora Viviane

WEBTUTORES	TEMPO/ANOS DE WEBTUTORIA
ARTHUR	Um ano e meio no curso de Pedagogia EAD.
FABIANA	Um ano e meio no curso de Pedagogia EAD.
ROSA	Um ano e meio no curso de Pedagogia EAD.

WEBTUTORES	EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL
ARTHUR	Tem experiência na área de Ciência da Computação, com ênfase em Matemática da Computação Além de ser Webtutor da disciplina Fundamentos de Metodologia da Matemática ministrada no 3º período, também possui a função de docente titular da mesma disciplina, juntamente com o professor interlocutor desta pesquisa professor Lúcio. O fato de ter assumido ao mesmo tempo, a função de webtutor e professor titular, lhe possibilitou vivenciar duas funções
FABIANA	Já atuava como tutora do curso de Pedagogia Telepresencial há dois anos. Foi assistente de sala do curso de Ciências Contábeis EAD, da UNITINS. Atualmente é também Assistente de sala do Curso de Serviço Social.
ROSA	Tem experiência na área de Educação - educação infantil e alfabetização.

Alunos

A percepção que os alunos têm sobre o trabalho pedagógico dos professores é de crucial importância para a presente investigação, pois contribuirão para esclarecer sobre os processos que permeiam a organização do trabalho pedagógico. Sendo o aluno a razão central da situação educativa e sendo este o agente que vivencia as ações pedagógicas desenvolvidas no curso, é relevante a preocupação sobre o que ele pensa acerca dos vários aspectos que permeiam seu processo de formação profissional.

Os alunos do curso de Pedagogia EAD 2006/01 foram os primeiros a vivenciarem o novo currículo na modalidade a distância, portanto, no segundo semestre de 2007, esses alunos estavam cursando o quarto período do curso. Em Janeiro de 2007, foi realizado novo processo seletivo para o curso de Pedagogia EAD, sendo assim, no segundo semestre de 2007, estavam em atividade apenas o segundo e quarto período do curso de Pedagogia EAD, pois o processo seletivo é oferecido anualmente. A intenção inicial era selecionar alunos do segundo e quarto período, para captar as percepções dos que estavam iniciando o processo, bem como dos que já estavam inseridos no mesmo. Porém, em função de problemas organizacionais entre UNITINS e EADCON os alunos de 2007 ficaram vinculados a EADCON em parceria com outras Instituições de Educação Superior, portanto, não eram mediados pedagogicamente pela UNITINS. Nesse contexto, fizeram parte da investigação, somente os alunos do quarto período, respeitando os seguintes critérios:

- que já possuíssem experiência docente, pois possuíam maiores informações e vivência dos processos didáticos-pedagógicos;
- que não tivessem interrompido o curso, evitando uma visão fragmentada do mesmo;
- que não tivessem vindo transferidos de outras instituições, o que contribuiria para uma visão de totalidade do curso.
- que apresentassem disponibilidade para participar da pesquisa.

Descrevo a seguir as características gerais dos alunos que fizeram parte da pesquisa.

CURSO	PERÍODO	IDADE	UNIDADE DA FEDERAÇÃO	EXPERIÊNCIA DOCENTE
PEDAGOGIA EAD	4 ^o	22 a 25 anos – 12 alunos 26 a 30 anos – 8 alunos 31 a 35 anos – 9 alunos 36 a 45 anos – 5 alunos 46 a 50 anos – 3 alunos	Tocantins–22 alunos Goiás - 05 alunos Maranhão-03 alunos Paraná- 05 aluno	Até dois anos- 15 alunos Até cinco anos – 10 alunos Acima de cinco anos – 08 Acima de dez anos - 04

No quadro a seguir, apresentamos o total de interlocutores que farão parte da pesquisa:

CURSO	PROFESSORES	COORDENADORES	WEBTUTORES	ALUNOS	TOTAL GERAL
PEDAGOGIA EAD	4	2	3	37	46

4.5 - Procedimentos e Instrumentos de pesquisa

Os procedimentos e instrumentos definidos para o desenvolvimento da pesquisa, procuraram respeitar as especificidades da abordagem qualitativa, as características dos sujeitos e o cenário da investigação. Com a definição do problema, tendo o trabalho pedagógico dos professores do curso de Pedagogia na modalidade EAD como objeto de estudo e com os objetivos estabelecidos, foram definidos os critérios para a escolha dos procedimentos e instrumentos da pesquisa. Estes foram avaliados continuamente e as modificações tanto nos procedimentos quanto nos instrumentos escolhidos foram ocorrendo conforme as necessidades do contexto da investigação, respeitando a flexibilidade, característica inerente à pesquisa qualitativa.

Decisões sobre métodos de coleta, sobre os locais, os sujeitos, o tempo de observação, os recursos podem ser apenas esboçadas num primeiro momento, mas terão que ser repensadas, redefinidas, modificadas ao longo da pesquisa. Vão depender de como vão ser os contatos iniciais do pesquisador, da sua forma de entrada em campo, de sua aceitação ou não, de sua interação com os participantes e só então poderão ser melhor especificadas (ANDRE, 2005, p.39).

Sendo assim, ao escolher os mecanismos que estão implícitos nos procedimentos e instrumentos para esta pesquisa, considere a característica e disponibilidade dos Coordenadores, professores, webtutores e alunos envolvidos na investigação, a estrutura organizacional e logística da UNITINS, o espaço e contexto pedagógico do curso de Pedagogia EAD e, obviamente, minhas características como pesquisadora.

As pesquisas qualitativas, segundo Mazzotti (2004, p.163), “[...] usam uma grande variedade de procedimentos e instrumentos de coleta de dados [...]”, com o objetivo de adquirir o maior número de informações possíveis sobre o objeto de investigação, com o sentido de conhecê-lo com maior riqueza de detalhes e profundidade.

Nessa perspectiva, com o intuito de iniciar os trabalhos, fiz o primeiro contato com o Pró-reitor Acadêmico para solicitar autorização para o desenvolvimento da pesquisa. Apresentei esclarecimentos quanto ao problema da investigação, os objetivos propostos e minha metodologia de trabalho, deixando claro que poderia haver modificações no decorrer do processo, porém, essas alterações seriam apresentadas para o Coordenador Pedagógico e para a Coordenadora do curso.

Feito os primeiros contatos e com o deferimento para a realização da pesquisa, iniciei os trabalhos de observação dos seguintes espaços no campus da UNITINS: espaço da coordenação do curso, sala dos professores, sala de interação-interatividade, biblioteca central da UNITINS, biblioteca das telessalas e estúdios de gravação. No momento das observações, procurei ficar atenta a cada detalhe, som, cheiro, cores, pessoas, objetos, enfim, ver além do que se apresentava aos meus olhos. Em todos os espaços observados, não tive nenhum tipo de problema, ao contrário, fui sempre muito bem recebida e atendida em todas as solicitações.

Paralelamente às observações, fui também realizando análise documental dos diversos documentos que compunham e circundavam o histórico e currículo do curso de Pedagogia EAD. O primeiro documento a ser analisado foi o Projeto Pedagógico do curso que para minha satisfação e surpresa foi disponibilizado pela Coordenadora do curso com muita tranquilidade e rapidez, demonstrando com isso uma visão democrática do mesmo. A minha surpresa se deve ao fato de que, na maioria das vezes, as instituições se negam a mostrar seus projetos com receio de críticas ou algumas vezes por não terem o documento. No caso do curso de Pedagogia, mesmo com o projeto em construção, não tiveram receio algum em entregá-lo para análise.

Do conselho Estadual de Educação do Tocantins, foram analisados Pareceres, Portarias, Resoluções, quanto ao processo de criação e autorização dos cursos de Pedagogia da UNITINS, com o intuito de realizar um resgate histórico sobre estes no contexto do Tocantins. A LDB 9.394/96 também foi documento de análise, pois ela é o referencial para todos os documentos acima citados.

Foram analisados, além disso, planos de ensino dos professores, apostilas, avaliação, enfim, tudo pode contribuir para esclarecer e ampliar a compreensão sobre o trabalho pedagógico do curso de Pedagogia.

Mesmo em função do pouco tempo que dispunha para uma imersão mais aprofundada no campo, não abri mão de escolher mecanismos de trabalho que pudessem proporcionar-me o contato direto com os interlocutores nos espaços onde as investigações aconteceram. Assim, realizei minhas observações junto aos professores e coordenadora do curso, nos dias previstos para as atividades de planejamento. O grupo de professores, webtutores e a coordenadora do curso acolheram-me com muito carinho e foram muito solícitos em contribuir para com a pesquisa. Em alguns momentos sentia-me parte do grupo.

As observações das teleaulas e dos alunos ocorreram no período destinado para as aulas, respeitando o cronograma destas, no espaço das telessalas. Para isso, foi necessário pedir autorização para a Coordenadora do Centro Associado responsável pelas telessalas. Estas são diretamente ligadas à empresa que faz parceria com a UNITINS, a EADCON⁷. O contato foi feito com os devidos esclarecimentos sobre a pesquisa e após as elucidações, deferiram meu pedido. Fui apresentada para as assistentes de sala⁸ que, em sua maioria, já tinham sido alunas da UNITINS e que me receberam com tranquilidade.

Os alunos que participaram da pesquisa pertenciam ao Centro Associado (local onde ficam as telessalas) localizado no centro de Palmas, próximo da UNITINS, este foi escolhido justamente pela proximidade do local e facilidade de acesso. No Centro Associado no qual estava fazendo as observações das teleaulas e dos alunos, havia 9 (nove) turmas do quarto período e destas, cinco foram escolhidas aleatoriamente. Foram selecionados 37 alunos do curso, respeitando os critérios já apresentados. Entretanto, aconteceram alterações, pois, inicialmente, tinha estabelecido que um dos critérios na seleção dos alunos seria o exercício da docência. Porém, com o tempo, foi observado que a maioria dos alunos não exercia a função de professor, entretanto, eram justamente os que mais se interessaram em participar da investigação. Quando foram feitas as explicações a respeito do que pretendia com a pesquisa, mostraram-se interessados e colaborativos. Os alunos que eram professores, em sua maioria, não demonstraram interesse em participar.

Nesse contexto tão adverso e para não comprometer a investigação, compreendi que seria de grande importância abrir espaço para o aluno ainda não docente se expressar. Já que existia

⁷ A Educação a distância Continuada – EADCON é a antiga empresa Educação continuada - EDUCON que faz parceria com a UNITINS desde que esta iniciou seus cursos na modalidade a distância. A EDUCON vendeu 50% de sua empresa para a Universidade Estácio de Sá, passando a se denominar EADCON. Ela se responsabiliza por toda logística tecnológica e estrutural dos cursos.

⁸ São profissionais responsáveis por questões de organização e funcionamento das telessalas, garantindo que o ambiente esteja acessível para os alunos. Que a telessala esteja aberta no horário previsto das teleaulas, que a televisão esteja ligada, que as condições estejam favoráveis para o desenvolvimento das teleaulas.

tanto desejo de fala por parte dos mesmos, seria interessante escutá-los. Compreender sua forma de perceber o trabalho pedagógico desenvolvido e que se refletiva na sua formação, agregou um expressivo valor à pesquisa e deixou a lição: às vezes, aprendemos mais com quem imaginávamos que tinha muito pouco a ensinar.

Inicialmente, meu objetivo era analisar somente as aulas dos professores que eram interlocutores da investigação, porém, com o tempo, fui verificando que era interessante observar também como os alunos se comportavam no contexto geral das aulas como um todo, analisando seu início, meio e fim. Com isso, acabei também observando outras aulas, porém, minhas observações mais criteriosas se voltaram para as disciplinas ministradas pelos professores interlocutores.

Os alunos no início ficaram um pouco intrigados com a minha presença, pois achavam que eu era uma supervisora da UNITINS, depois de vários esclarecimentos eles já não se sentiam mais incomodados.

Apresento a seguir os instrumentos utilizados na pesquisa e que possibilitaram, entre outras coisas, um conhecimento mais detalhado do trabalho pedagógico desenvolvido pelos coordenadores, professores, Webtutores e alunos, bem como de estratégias utilizadas para viabilizar a organização, desenvolvimento e avaliação do trabalho desenvolvido no curso.

Roteiro de Observação

As observações foram feitas no curso de Pedagogia EAD, durante os períodos de abril a outubro de 2007, na sede da UNITINS, em Palmas. O período letivo das atividades de ensino teve início no dia 03 (três) de fevereiro e término em 30(trinta) de julho. A escolha do período (março/abril) se deveu ao fato de que utilizei o mês de fevereiro para fazer contatos com (Pró-reitor acadêmico/ Coordenador do Curso e interlocutores) para solicitação da realização da pesquisa, explicações e convites para participação da mesma. O segundo semestre letivo iniciou-se em 04 de agosto, período em que retornei às atividades de observação, nos espaços citados anteriormente e estas foram finalizadas em outubro de 2007.

Optei por trabalhar com a observação que, segundo André (1986, p.26), “[...] ocupa um lugar privilegiado nas abordagens da pesquisa educacional. Usada como principal método de investigação ou associada a outras técnicas de coleta [...]”. Essa escolha trouxe-me momentos de conflitos e reflexões, tendo em vista o curto espaço de tempo para uma imersão no curso.

Verifiquei que, nesse sentido, a observação atendia aos meus interesses, pois minha proposta inicialmente era não participar ativamente, porém, estaria observando os processos de investigação, não intervindo sobre estes, mas, observando-os, analisando-os através do meu olhar

e das minhas percepções. Descobrir isso me trouxe grande satisfação, pois compreendi que existiam diversas possibilidades e que as escolhas na perspectiva da pesquisa qualitativa não eram rígidas.

Decidir qual o grau de envolvimento no trabalho de pesquisa não significa decidir simplesmente que a observação será ou não participante. A escolha é feita geralmente em termos de um *continuum* que vai desde a imersão total na realidade até um completo distanciamento. As variações dentro desse *continuum* são muitas e podem inclusive mudar conforme o desenrolar do estudo. (ANDRÉ, 1986, p.28)

A compreensão desse contexto me fez ver que as variações realmente ocorrem, pois apesar de eu ter optado por uma observação não participativa, as situações que foram ocorrendo espontaneamente durante o processo das observações levaram-me a repensar minha opção inicial. Durante as observações, a coordenadora, professores e alunos foram solicitando minha participação através de perguntas, sugestões, opiniões, enfim, quando percebi, já estava interagindo e intervindo junto aos sujeitos com naturalidade. Compreendi que intervir quando solicitada, opinar quando questionada, ou demonstrar emoções, foram situações que se apresentaram naturalmente e partiram dos interlocutores da pesquisa. Confesso que me senti aliviada ao verificar que implícitos à observação estavam também os sentidos e as emoções, e estes puderam e foram considerados.

Durante a observação, procurei ficar com todos os sentidos aguçados, captando os sons, ruídos e imagens presentes no ambiente. Busquei perceber o cotidiano da coordenação do curso, do espaço destinado para os professores, das atividades de planejamento, do estúdio onde as aulas foram ministradas, da telessala, das pessoas, as relações intersubjetivas, os comentários, as vozes, as falas, as emoções, o ambiente interno e externo da Universidade, a rua onde ela está situada, o bairro, a infra-estrutura, a comunidade circunvizinha, a cidade; tentei, enfim, um olhar ampliado. Busquei observar o maior número de situações possíveis no decorrer da pesquisa de campo.

A propósito do registro, foi construído através de um protocolo de registro acompanhado de um diário de campo, pois as anotações foram feitas em abundância. O que parece menos importante em um momento se torna muito significativo em outro. A observação atenta dos detalhes permitiu a imersão no cenário, possibilitando compreender a complexidade dos ambientes e a interlocução mais competente. As informações obtidas nas visitas foram minuciosamente anotadas, relatórios elaborados, conversas registradas, gravadas e diversas situações e ambientes fotografados.

Foram elaboradas questões dos aspectos que deveriam ser observados levando-se em consideração os objetivos estabelecidos na pesquisa, interligados aos eixos da investigação.

Conforme (apêndice 01), elaborei um roteiro onde procurei captar, por meio de observações, os elementos que poderiam ser reveladores da problemática estudada. Foram realizadas investigações sobre: os processos organizacionais e pedagógicos que envolvem o curso de Pedagogia, a estrutura administrativa, física e tecnológica da UNITINS as características regionais onde estava inserido o curso e o perfil dos professores que ministram aula no mesmo. Estive atenta à forma como o ambiente de trabalho estava organizado, como as pessoas se relacionavam, como participavam da vida do curso.

Observei o trabalho do coordenador do curso no período das 13:30 às 18:30, o que perfaz 05h ao longo de doze sábados consecutivos, perfazendo um total de 60h de investigação. Observei o espaço físico, recursos tecnológicos e humanos, destinados à coordenação, o trabalho desenvolvido pela mesma, sua relação com professores, webtutores, alunos e Coordenação Geral Pedagógica.

Foi observado também, as atividades de planejamento das aulas que eram realizadas toda quinta e sexta-feira no período das 14h às 18h. Foram 04h de observação por dia, durante a semana foram feitas 08h de investigação por doze semanas. No total geral, foram realizadas 96h de observação das atividades de planejamento dos professores: planejamento de aulas, construção coletiva do material didático das aulas, postagem destas para os alunos e também o processo de avaliação da aula pelo grupo e coordenação do curso. Foi observado também o relacionamento entre os professores e webtutores da disciplina, desses com o grupo em geral e com a coordenação do curso, o espaço destinado para as atividades e recursos tecnológicos e bibliografia disponíveis.

Procurei observar desde o processo de construção dos aportes tecnológicos e pedagógicos da aula até o momento em que o professor ministrou sua aula no vídeo. Para tanto, foram realizadas observações da preparação e apresentação da tele-aula dentro do stúdio, onde assisti ao processo de transmissão de três disciplinas. Foram 45 min. destinados à tele-aula e mais 25min. dedicados à observação do ambiente para a preparação da transmissão televisiva da teleaula. No total, foram dedicados 01h para cada disciplina, perfazendo um total geral de 03h. As observações das tele-aulas foram realizadas das 13:30 às 18h, nas telessalas durante dezesseis sábados perfazendo um total de 72h.

Foram realizadas observações sobre o trabalho do webtutor, como se constituía o portal de webtutoria, sua carga horária de trabalho, as ações que executavam, sua interação com o grupo e relacionamento com o coordenador do curso, professores da disciplina e como se constituía o processo de interatividade com os alunos. Os webtutores realizam suas atividades conforme

cronograma estabelecido para dar suporte aos alunos sobre as atividades trabalhadas nas aulas do sábado. Cada webtutor tem uma carga horária de 04h por dia, em cada semana, conforme horário do webtutor. Conforme minha disponibilidade, observei cada um por 04h, perfazendo um total de 16h de observação. Além dessas horas exclusivamente dedicadas ao webtutor, foram feitas observações dos mesmos durante as atividades de planejamento, momento em que o grupo se reúne e que o webtutor também está presente.

Analisando e respeitando todas as peculiaridades já descritas, teremos: 60h de observação destinadas à Coordenação do curso, 96h de observação das atividades de planejamento, 72h de observação das aulas nas telessalas e 03h de observação da teleaula no estúdio e 16h de webtutoria. Sendo assim, a carga horária total de observação foi de 247h, desenvolvidas em dois semestres letivos. Respeitando essas especificidades, iniciei a investigação em abril de 2007 e a conclusão em Outubro deste mesmo ano.

Entrevistas

As entrevistas foram utilizadas como instrumento para obtenção de informações. “Por sua natureza interativa, a entrevista permite tratar de temas complexos que dificilmente poderiam ser investigados adequadamente através de questionários, explorando-os em profundidade”. (MAZZOTTI, 2004, p.168)

Na pesquisa qualitativa, a entrevista caracteriza-se como um instrumento importante por possibilitar a produção de conteúdos fornecidos diretamente pelos sujeitos envolvidos no processo que tanto podem ser objetivos quanto subjetivos. O entrevistador pretende com esse instrumento elucidar as informações pertinentes a seu objeto. Dessa forma, a entrevista como fonte de informações pode fornecer dados primários e secundários e ser estruturada de formas diversas e variadas, a entrevista semi-estruturada, a entrevista aberta, a entrevista não diretiva, a entrevista centrada (MINAYO, 1999, p. 13).

Nesse processo investigativo, utilizei a forma individual e coletiva, combinando perguntas fechadas e abertas, com o objetivo de possibilitar ao sujeito a oportunidade de se pronunciar sobre a temática em questão.

O que torna a entrevista instrumento privilegiado de coleta de informações é a possibilidade de a fala ser reveladora de condições estruturais, de sistemas de valores, normas e símbolos (sendo ela mesma um deles) e ao mesmo tempo ter a magia de transmitir, através de um porta-voz, as representações de grupos determinados, em condições históricas, sócio-econômicas e culturais específicas. (MINAYO, 1999, p.15)

Utilizei um roteiro de entrevista, para cada interlocutor, Coordenador Geral (apêndice 02), coordenador de curso (apêndice 03), professores (apêndice 04) e webtutores (apêndice 05) em que foram elencados blocos de questões referentes ao trabalho pedagógico desenvolvido no curso de Pedagogia, assim subdivididos: situação profissional que exercem atualmente, o trabalho pedagógico, compreensão do Projeto Pedagógico do curso, concepção de pedagogia, docência e educação, sentido do trabalho pedagógico; modalidade EAD.

Havia definido que não faria entrevista com os alunos, porém, como eles sentiam a necessidade de se expressar a respeito do curso, viam em mim uma possibilidade efetiva de se posicionarem. As conversas eram muito interessantes, solicitei aos mesmos a possibilidade de gravá-las e com a autorização de todos, assim foi feito. Estas foram transcritas e apresentadas aos mesmos para referendar a propriedade das falas e sua autorização para utilizá-las.

Cabe ressaltar que os roteiros serviram como norteadores das discussões, sem que necessariamente as questões referentes a cada bloco tivessem sido seguidas à risca ou cumpridas na íntegra, pois, durante a entrevista outras questões foram também consideradas e respeitadas.

Todas as entrevistas foram realizadas nos locais de trabalho, no caso dos coordenadores, professores e webtutores, o processo se deu na UNITINS. O professor Lúcio, por trabalhar também no CEULP, como eu, preferiu realizar a entrevista neste local. Esse critério foi adotado por sabermos da dificuldade que é conciliar um horário além dos limites do expediente profissional para realização das entrevistas, mas, principalmente, por considerarmos o ambiente de trabalho o local mais apropriado para que os entrevistados falem sobre suas atividades, suas experiências, seus conhecimentos, enfim, discorram sobre o assunto abordado.

As entrevistas foram gravadas e transcritas com a autorização dos interlocutores. Estas foram aplicadas para coordenadores, professores, webtutores. A intenção foi de colher as informações explícitas e implícitas dos interlocutores investigados. A entrevista oportunizou a observação dos sinais que foram traduzidos através das expressões e fala dos sujeitos.

Nessa perspectiva, serão focalizadas algumas questões como as condições psicossociais presentes numa situação de interação face a face, a relação de poder e desigualdade entre entrevistador e entrevistado, a construção do significado na narrativa e a presença de uma intencionalidade por parte tanto de quem é entrevistado como de quem entrevista, no jogo de emoções e sentimentos que permanecem como pano de fundo durante todo o processo. (SZYMANSKI, 2004, p. 12)]

Para uma pesquisadora iniciante, considere esse momento como um dos grandes desafios de uma investigação qualitativa. Identificar, compreender, respeitar e interpretar todos esses entrelaçamentos não foi nada fácil. Ser sujeito, porém, não se esquecer de que existem outros sujeitos envolvidos no contexto, procurar fazer as análises e interpretações sem pré-concepções,

pré-conceitos ou pré-juízos dos envolvidos e das situações vivenciadas foi desafiador. Nesse sentido, amparada por muitas reflexões, procurei respeitar as especificidades dos sujeitos, dos contextos vivenciados expressos em suas falas ditas ou nas entre-linhas.

As entrevistas com os coordenadores, professores e webtutores foram realizadas nos meses de abril a agosto de 2007 na sede da UNITINS, em Palmas, no período em que estive realizando as observações *in loco*. Foi agendado horário prévio com os interlocutores para a realização da pesquisa.

Foi necessária uma grande dose de paciência e persistência para a aplicação das entrevistas, pois, apesar da boa vontade dos interlocutores, todos tinham uma carga horária de trabalho que ultrapassava as 40 horas semanais, portanto, agendar um horário que se adequasse à disponibilidade dos mesmos foi complexo. Mesmo com as dificuldades apresentadas, contei com a boa vontade dos interlocutores que ajustaram uma parte do seu horário de trabalho para a realização das entrevistas. Apesar dos contratemplos, dos ajustes e reajustes nos horários, no momento em que estas ocorreram, os interlocutores se colocaram à vontade para responder os questionamentos, sem preocuparem-se com o tempo de duração das mesmas. Isso demonstrou que houve envolvimento destes no momento da interlocução entre os participantes. Em função da dificuldade para agendar os horários das entrevistas e no intuito de atender às necessidades dos mesmos, algumas entrevistas ocorreram em grupo, outras individualmente.

No momento das entrevistas, pude constatar duas situações bem distintas. Uma antes de os interlocutores iniciarem a gravação de suas falas. Nesse momento eles ficavam mais soltos e falavam com naturalidade e tranquilidade sobre todos os assuntos, inclusive, os mais frágeis e complexos relacionados ao contexto do curso de Pedagogia EAD. Outra situação se dava no momento em que se iniciava a gravação de suas falas. Nesse contexto, procuravam conter mais sua emoção, controlavam mais as palavras, impressões e expressões. Um exemplo claro aconteceu com um dos professores que foi entrevistado individualmente. Quando terminamos a entrevista, ele perguntou-me *está gravando ainda?* Quando eu disse não, soltou-se e acrescentou mais opiniões sobre um dos assuntos abordados anteriormente na entrevista, demonstrando, assim, que ele não gostaria que aquelas informações fossem transcritas.

Trata-se também das considerações de estratégias de ocultamento que entram em ação quanto o entrevistado esconde informações que supostamente acha que podem ser ameaçadoras ou desqualificadoras para si ou para seu grupo, ou ao contrário, inclui informações que, do seu ponto de vista, podem trazer uma visão mais favorável dos mesmos. Não podemos deixar de considerar o entrevistado como tendo um conhecimento do seu próprio mundo, do mundo do entrevistador e das relações entre eles. (SZYMANSKI, 2004, P. 13)

Diante dessa situação, procurei trabalhar com coerência e respeito transcrevendo nesta pesquisa somente as informações que os interlocutores autorizaram-me a apresentar. Portanto, não poderia também ser incoerente e inerte às informações que se apresentavam e eram relevantes para a investigação e que se apresentavam não somente diante da fala extra-entrevista dos interlocutores, mas, também, nas situações vivenciadas durante as investigações.

Questionário

O questionário foi outro instrumento de coleta selecionado para esta investigação, porque contribui para ampliar o leque de informações do objeto de pesquisa. De acordo com Gil (1999, p.128) pode-se defini-lo como sendo a “[...] técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc”.

Ofereceu também a possibilidade de confrontar as informações, pois, alguns se sentem intimidados com as entrevistas. Nesse sentido, confronta-se o dito e o escrito. Outra vantagem é que o questionário ofereceu a possibilidade de alcance de um maior número de pessoas; pelos baixos custos; pela garantia do anonimato e não exposição dos pesquisados à influência dos pesquisadores (GIL, 1999).

Foi elaborado e aplicado um questionário apêndice (6), para os alunos, com questões fechadas, norteadas pelos objetivos da pesquisa, aos trinta alunos que participaram da investigação. As questões buscaram responder aos questionamentos que desencadearam esta pesquisa e identificar as percepções que os alunos têm do trabalho pedagógico realizado no curso de Pedagogia.

Realizei um pré-teste com representantes para os interlocutores que não fizeram parte da pesquisa, (aluno) num total de cinco, com o objetivo de verificar se os itens ficaram claros e precisos para os respondentes.

Os questionários foram subdivididos nos seguintes blocos: identificação pessoal, nível de escolaridade, estado civil, nível sócio-econômico, profissão que exerce atualmente, escolha do curso de Pedagogia, organização do trabalho pedagógico, modalidade EAD.

Os questionários foram aplicados no mês de Setembro - 2007 em datas específicas, de acordo com agenda previamente feita com os interlocutores, foram entregues para cada interlocutor individualmente, para que respondessem no local, para que pudessem ser recolhidos no mesmo horário, evitando transtornos na devolução. Antes, porém, de entregar os

questionários, foram feitos os devidos esclarecimentos quanto a alguma questão que se fez necessária, ou alguma dúvida que surgiu por parte do interlocutor.

Houve muita dificuldade na aplicação do instrumento, pois, como o tempo dos alunos era totalmente voltado para as tele-aulas, não havia tempo disponível para a aplicação dos mesmos. Foi com muita persistência que consegui que respondessem, porém, no local e tempo adequado para os mesmos, esse contexto gerou muitos tumultos na devolução. Dos interlocutores que responderam o questionário, os que eram professores foram os que mais demoraram na devolução. Foi preciso pedir várias vezes, até me locomover até suas residências para pegar o instrumento; não foi nada fácil.

Análise dos documentos

Foram feitas análises documentais dos diversos documentos que compõem o universo do curso de Pedagogia. Essas análises proporcionaram diversas informações, que ofereceram maiores condições de compreensão sobre os processos organizacionais e pedagógicos que circundam os cursos.

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto”. (ANDRÉ, 1986, p.39)

Compreendo como documento, tudo o que possa ser fonte de informação, segundo Mazzotti (2004, p.169), “[...] regulamentos, atas de reunião, livros de frequência, relatórios, arquivos, pareceres, etc, podem dizer muita coisa [...]”. Respeitar esta rica fonte de informações poderá levar o pesquisador a adquirir informações e situações que ele talvez não encontrasse em outra fonte de coleta de dados.

Foi solicitada aos órgãos competentes (Universidades, Conselho Estadual de Educação e coordenação do curso) a disponibilidade do material a ser investigado. Estes foram analisados no próprio local de investigação, porém, quando não foi possível, solicitei autorização para analisá-lo em outro local, de acordo com minha disponibilidade.

No mês de março, realizei análise dos documentos que fomentaram a elaboração do roteiro de observação, das entrevistas e do questionário. Nesse contexto, foram analisados os seguintes documentos: Para compreender as concepções que norteiam a formação do pedagogo, contempladas no projeto do curso investigado; analisamos:

- Projeto Pedagógico Institucional para conhecer a filosofia institucional da UNITINS,

- Projeto Pedagógico do Curso: para conhecer a proposta de formação do curso de pedagogia EAD,
- Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001): foi analisado especialmente em seu item IV, Magistério da Educação Básica, que define as diretrizes, os objetivos e metas, relativas à formação profissional inicial para docentes da Educação Básica; que embasa a proposta de formação do curso investigado;
- Decreto N.º 252, Criação da UNITINS em outubro de 1991,
- Lei N.º 326 a estruturou em forma de autarquia.
- (Lei 872) e pela Lei 847, foi autorizada a criação da Fundação Universidade do Tocantins, uma Fundação Pública de Direito Privado

Para analisar como coordenadores, professores e webtutores planejam, desenvolvem e avaliam o trabalho pedagógico realizado no curso de Pedagogia a distância, investigando as disciplinas: Fundamentos de Metodologia de Matemática, Docência Reflexiva, Supervisão Educacional I, Fundamentos da Metodologia de Ciências e Estágio Supervisionado analisei os documentos:

- planos de curso, planos de aula, com intuito de observar a coerência entre estes e o PPC,
- avaliações de aprendizagem, para analisar como são elaboradas e se estas contemplam o previsto nos planos de ensino,
- trabalhos e projetos desenvolvidos pelos alunos, para identificar se existe produção acadêmico-científica dos alunos, o nível de profundidade e qualidade desta produção, que é um dos componentes defendidos no projeto: a produção científica,
- material didático do curso, para analisar a qualidade, do material , dos conteúdos e bibliografia utilizada,

Para analisar como os alunos avaliam o processo ensino aprendizagem, vivenciado no âmbito do curso de Pedagogia a distância, analisei os seguintes documentos:

- cadernos de registro das atividades dos alunos: para identificar o nível de profundidade, qualidade das anotações, se existe o hábito de anotar o que os professores falam nas aulas e o nível de compreensão dos alunos;
- trabalhos realizados pelos alunos: para verificar se realizam os trabalhos solicitados pelos professores, a qualidade estética, metodológica e conceitual dos trabalhos,

Para interpretar as características e especificidades que permeiam a modalidade a distância na formação do pedagogo no curso investigado:

- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), no seu Art.80, se este é contemplado no curso;
- Decreto nº 2.494/1998, análise sobre os fundamentos da Ead e se estes são contemplados no PPC;
- Portaria – MEC nº145/04 Credenciamento a funcionar nacionalmente com o EAD.

A análise documental foi realizada na sede de funcionamento – UNITINS, Conselho Estadual de Educação e telesalas em Palmas.

5 – A ANÁLISE DO FEITO E DO ESPERADO

Neste capítulo, descrevo a organização, o mapeamento e a interpretação dos achados. Descrevo, também, o significado de trabalhar os achados da pesquisa, os relatórios de observação e questionários, as transcrições das entrevistas, as análises dos documentos e as demais informações disponíveis. Para a organização da estrutura do capítulo, reportei-me aos eixos que nortearam a investigação, que foram divididos em sub-temas, conforme explicitados a seguir.

Durante o processo de análise, procurei dialogar com as informações obtidas no intuito de responder aos questionamentos que foram permeando todo o processo. Confesso que a culminância de um processo investigativo é instigante. Apesar da complexidade, entendo ter respondido aos questionamentos que desencadearam esta investigação.

Organizar e interpretar dados qualitativamente envolveu um processo de análise sistemático, em busca de uma descrição coerente. A organização em eixos facilitou e permitiu atribuir significados, estabelecer relações e interpretar a realidade pesquisada. Conforme os eixos estabelecidos na pesquisa, primeiramente, explicito os processos e características que permeiam a EAD, especificamente relacionado ao curso de Pedagogia investigado. Por meio do entrelaçamento entre teoria e prática, estabeleço relações e conexões entre os aportes teóricos estudados em relação a EAD, o identificado no contexto institucional da UNITINS e o vivenciado no curso de Pedagogia na modalidade a distância. A análise foi também um processo recorrente de aprendizagem para chegar à compreensão do fenômeno estudado.

Em seguida, analiso as concepções de Educação, Pedagogia e Docência que norteavam a formação do pedagogo do curso investigado. Por meio da análise documental do Projeto Pedagógico do Curso, de diretrizes, pareceres e resoluções, bem como das interpretações das observações, das entrevistas, das conversas informais e dos questionários realizados, foram analisadas as informações descritas nos documentos e o compreendido pelos interlocutores. Nesse mesmo eixo, trabalho os achados quanto à Educação Superior no Tocantins, especificamente na UNITINS, onde está situado o *lócus* do curso de Pedagogia pesquisado.

Para finalizar este capítulo, elaboro reflexões sobre o trabalho pedagógico desenvolvido no curso de Pedagogia. Por meio das observações, entrevistas e conversas informais com a coordenadora de curso, os professores, webtutores e alunos, busco apresentar o que houve, o que havia e a possibilidade do que poderia haver no curso de Pedagogia EAD.

Durante o processo investigativo, na medida em que os dados foram sendo coletados, procurei identificar os eixos de análise e relações, analisando, construindo, interpretando e gerando novos questionamentos e/ou aperfeiçoando os anteriores, quando necessário.

A análise está presente em vários estágios da investigação, tornando-se mais sistemática e mais formal após o encerramento da coleta de dados. Desde o início do estudo, no entanto, nós fazemos uso de procedimentos analíticos quando procuramos verificar a pertinência das questões selecionadas frente às características específicas da situação estudada [...] (ANDRÉ, 1986, p. 45)

Estive atenta aos diversos acontecimentos e situações que ocorreram durante a investigação quanto às áreas que necessitaram maior exploração, ênfase, eliminações e novos direcionamentos. Sendo assim, a análise foi desenvolvida ao longo de toda a investigação, articulada a teorias progressivas, em um processo interativo com as informações coletadas.

Trabalhei com as informações que foram captadas pelos procedimentos de coleta, buscando a possibilidade de ir além de descrições simplistas da realidade. Pela palavra de cada entrevistado, a "cultura fala". Ou seja, o indivíduo, portador da cultura, interpreta a realidade e constrói "teorias" - organiza suas representações e configura os conhecimentos que acumula em suas experiências, dia após dia.

Os aportes epistemológicos que embasaram as reflexões teóricas da pesquisa foram confrontados com as percepções, concepções e práticas dos interlocutores que foram observadas, transcritas, mapeadas, analisadas e interpretadas.

Confrontei as informações colhidas sobre os processos que se desencadearam nas modalidades de formação do curso de Pedagogia investigado, o que se constituiu em desafio, pela complexidade e não linearidade. Para a análise das informações foram confrontados os dados obtidos de proveniências diversas, para confirmações entre si, ou não. No decorrer da pesquisa, procurei detalhar o captado, tanto quanto possível, para que os leitores pudessem se identificar e aproximar de suas realidades e vivências (transferibilidade).

O conhecimento elaborado durante a pesquisa qualitativa apresentou significados nem sempre previstos, em consequência do fato de que a realidade institucional é um fenômeno social, construído pelos participantes em suas vidas cotidianas. Neste sentido, algumas situações, imprevistas anteriormente, fizeram-me readequar os procedimentos da investigação. Inicialmente tinha previsto que a pesquisa de campo se daria de Abril a Setembro de 2007, em função das situações que foram ocorrendo no campo, senti a necessidade premente de ficar no campo até Outubro de 2007, com o intuito de colher dados para uma posterior pesquisa de doutorado.

Todas as alterações ocorreram em consequência do inesperado. Minha tarefa como pesquisadora foi a de traduzir o apreendido, descrever e interpretar a forma como os interlocutores atribuíam sentido e agiam em relação ao trabalho pedagógico desenvolvido no curso de Pedagogia na modalidade a distância.

5.1 – A conexão dos fios condutores da EAD

A UNITINS viu-se em pouco mais de quatro anos desafiada a trabalhar a EAD nacionalmente. Neste sentido, organizou e implementou parcerias institucionais com empresas públicas e privadas para facilitar a implantação do Sistema logístico e Administrativo diferenciado. Para atender a este fim, a UNITINS efetivou um contrato de prestação de serviços educacionais com a EDUCON, que foi a primeira empresa contratada para a implantação da logística tecnológica para a oferta da EAD. Em Setembro de 2007 a EDUCON negociou 50% de suas ações com a Universidade Estácio de Sá e passou a se denominar EADCON. Fazia-se necessário compreender quais atribuições desempenhavam as mesmas, pois essas repercutiam no trabalho pedagógico do curso de Pedagogia. Descrevo, a seguir, as atribuições estabelecidas às partes. Essas atribuições foram transcritas dos documentos analisados.

No que se referia à UNITINS, eram essencialmente voltadas para os aspectos didático-pedagógicos, relacionando-se: Coordenação pedagógica dos cursos; seleção e manutenção do Corpo Docente; seleção e manutenção de Web-tutores; manutenção das atividades de apoio docente e discente:

- a) Coordenação de Logística de Avaliação discente;
- b) Coordenação de Supervisores Regionais;
- c) Coordenação de elaboração de material didático impresso;
- d) Coordenação de Gestão;
- e) Coordenação de Estúdio de TV;
- f) Coordenação de Informática Educacional;
- g) Desenvolvimento gráfico (Designer).
- h) Secretaria Acadêmica;
- i) Certificação.

As principais atribuições de responsabilidade da Educação a distância Continuada Ltda. – EADCON – são fundamentalmente relacionadas aos aspectos comercial, logístico e financeiro, relacionando-se:

- contratação e manutenção de dois canais de satélite;
- disponibilização de equipamentos para recepção do sinal das telessalas;
- disponibilização de equipamentos para internet e interatividade aluno/professor;
- instalação e manutenção dos estúdios de TV;
- contratação e logística de correios entre Universidade e telessalas;
- impressão e distribuição do material didático;
- aquisição e distribuição da bibliografia básica dos cursos em cada telessala;
- desenvolvimento, manutenção e hospedagem do portal Web;

Comercialização dos cursos por meio de:

- contratação dos Centros Associados;
- confecção e distribuição de materiais promocionais;
- supervisão de Pólos Regionais;
- treinamento dos Pólos Regionais e Centros Associados para funcionamento do Sistema;
- desenvolvimento e operacionalização do sistema de cobrança de mensalidades;
- manutenção de departamento de Assistência Jurídica relacionada ao vínculo discente e Sistema UNITINS/EADCON.

As principais atribuições de responsabilidade dos Centros Associados estão relacionadas com a manutenção do sistema, em nível local, relacionando-se:

- a) disponibilização e manutenção das telessalas equipadas com:
- Televisão de 29”;
 - 03 Computadores completos e rack;
 - móveis para acondicionamento de bibliografia básica;
 - carteiras Escolares, mesa para assistente de sala;
 - acesso à internet – banda larga.
 - contratação de Assistentes de Salas;
 - operacionalização do Sistema de malotes, via correios;
 - atendimento local ao corpo discente;]
 - divulgação e comercialização local dos cursos de graduação.

A importância em detalhar as funções de cada instituição deve-se à necessidade de deixar clara a dicotomia entre a gestão pedagógica e a tecnológica. As atribuições das instituições são bem definidas: a UNITINS se encarrega do pedagógico e a EADCON do tecnológico. A explicitação das definições das responsabilidades que cabem às partes se faz necessária, principalmente, por força das questões contratuais. Porém, com isto, as instituições ficam limitadas ao explicitado no contrato, estabelecendo-se um vínculo estritamente profissional e administrativo com viés mercadológico. Este relacionamento acaba por trazer alguns prejuízos para o curso de Pedagogia, pois o processo pedagógico, que é permeado pelos processos tecnológicos, fica comprometido. Ficam nos Centros Associados – CA's – sob a responsabilidade da EADCON, as telessalas e os assistentes de sala. É nesse espaço que os alunos recebem o resultado do trabalho pedagógico do professor, por meio da tele-aula. O assistente de sala vivencia o contato direto com o aluno, conhecendo, portanto, suas especificidades e necessidades.

Portanto, seria de grande contribuição, não só para os professores, como também para os alunos, que as referidas instituições desenvolvessem seus trabalhos coletivamente, de forma a interligar as ações pedagógicas e tecnológicas em prol da qualidade da formação dos alunos. As ações pedagógicas desenvolvidas no curso não podem ser tratadas com base na fragmentação, separando princípios pedagógicos e tecnológicos. O desenvolvimento efetivo de boa qualidade do curso depende dos aportes tecnológicos, não apenas como simples meios, mas como efetivas contribuições para o estabelecimento de mediações pedagógicas e de nexos entre o ensinar e o aprender.

Preocupada em atender às especificidades da EAD, a UNITINS criou uma diretoria focada no atendimento dos aspectos pedagógicos e tecnológicos. Com este intento, a UNITINS estabelece a seguinte macroestrutura de organização e funcionamento conforme apêndice (7)

No funcionamento desta estrutura, a *Gestão pedagógica* fica sob a direção do Coordenador Pedagógico Geral, responsável por acompanhar as etapas e atividades de todos os cursos, bem como por dar apoio à aprendizagem e à avaliação, ou seja, definir e estruturar o funcionamento sistemático de tudo aquilo que compõe a proposta pedagógica desse sistema (treinamentos, produção de materiais, tecnologia empregada, processos acadêmicos).

A *Gestão de Sistemas* fica sob a orientação do Coordenador de Tecnologias, que se responsabiliza por acompanhar todas as necessidades de recursos financeiros, de pessoal, de infra-estrutura para treinamentos, de escolha de tecnologias e das bases informacionais necessárias para o funcionamento processual de todas as instâncias, enfim, de todos os componentes tecnológicos e midiáticos que compõem a EAD.

Há uma divisão bem definida entre a área pedagógica e a de sistemas, que delinea a hierarquização das funções e atribuições que lhe são pertinentes. A interligação entre as áreas depende do resultado (produto) das atividades (trabalho) desenvolvidas, que podem ser caracterizadas como prestação de serviços entre as mesmas. O trabalho coletivo e participativo, que pode contribuir para a interdisciplinaridade entre os conhecimentos e a integração entre os membros das equipes, não se concretiza.

Segundo Belloni, (2001, p. 91) quanto à estrutura organizacional, existem duas categorias que agrupam uma variedade de tipos de instituições atuando na área da EAD, as quais a autora denomina instituições **especializadas** (single-mode) e instituições **integradas** (dual-mode). As primeiras dedicam-se exclusivamente ao ensino a distância. A segunda categoria, a das integradas, inclui uma grande variedade de experiências de EAD desenvolvidas em instituições convencionais, públicas ou privadas, principalmente de ensino superior [...].

A estrutura organizacional e pedagógica da UNITINS se identifica com a categoria das instituições especializadas (single-mode), típico das Universidades abertas.

Estas instituições oferecem cursos regulares de graduação e, em menos escala, de pós graduação, em muitas áreas, especialmente naquelas carreiras que não necessitam de treinamento prático específico ou pesquisa em laboratórios (embora muitas destas disciplinas sejam também contempladas): ciências humanas, letras, gestão, economia etc., com ênfase na formação de professores. (BELLONI, 2001, p. 93)

Além dos cursos regulares de graduação, a UNITINS também atua na oferta de cursos de formação continuada, capacitação e formação em serviço. Para a efetivação deste trabalho, foi necessária a contratação de uma equipe multiprofissional para atender a demanda que se apresentava. Com a estruturação desta equipe, houve divisão de áreas, distribuição de serviços e execução em escala, dificultando o trabalho coletivo, participativo e reflexivo.

Muitas críticas têm sido feitas a este modelo de organização, como já vimos, por seu caráter excessivamente centralizado, burocratizado e hierarquizado, por sua ênfase na produção e distribuição de materiais, bem como por sua pouca flexibilidade, decorrente das características de economia de escala, que dificulta a atualização de seus cursos e o atendimento de novas demandas. (BELLONI, 2001, p. 93)

Inicialmente, não existia na UNITINS uma estrutura organizacional como a atual. Esta foi se constituindo aos poucos, adequando-se aos formatos e especificidades que foram adquiridas nas experiências vivenciadas nos cursos telepresenciais até atingir o formato da EAD. Na proposta pedagógica do curso, procuravam,

[...] aliar a tecnologia e a pedagogia, ou seja, trabalhando com tecnologias de difusão determinantes (multimídia e internet) e aquelas insubstituíveis nos espaços regionais brasileiros (o material impresso) e com tecnologias da comunicação (básicas como correio e o telefone) e as digitais pelo ciberespaço (a teleaula difundida por satélites, o

correio eletrônico e a interacionalidade online e off-line). (PROJETO PEDAGÓGICO, 2006, p. 30)

O curso de Pedagogia EAD é midiaticizado por um conjunto de materiais desenhados para o estudo independente, são utilizados textos, aulas televisionadas e mídia eletrônica. Os conteúdos curriculares disciplinares são entregues via material impresso, como podem ser capturados no Portal Educacional da UNITINS (WEB) na forma de arquivos de hipertexto. Os produtos imagéticos videográficos (tele-aula, conferências, roteiros indicativos de estudo) são disponibilizados pela emissão televisiva, ou digitalizados para arquivos de computador, via CD-ROM. Portanto a promoção das relações entre professores e alunos no curso é facilitada pelas tecnologias projetadas nos seguintes modos:

MODOS MULTIDIRECIONAIS		MODOS UNIDIRECIONAIS		FUNÇÕES DO TRABALHO COLETIVO
Assíncronos	Correio eletrônico	Síncronos	Listas de discussão	Transferência de arquivos Navegação colaborativa pelo Portal Educacional
	Grupos de discussão		Fale conosco	
Síncronos	Chat	Síncronos e Assíncronos	Difusão e registro de dados	Instrumentos de apoio às atividades (desenhos, Web-aula, edição de materiais)
	Telefone		Web-tutoria	
	Teleaula			
	Webtutoria			

Para promover as atividades de aprendizagem, a proposta metodológica do curso apóia-se no uso da internet por meio das ferramentas da telemática, para criar espaços virtuais de cooperação e interatividades entre professores e alunos. Neste caso, por iniciativa própria ou incentivados pelo professor, os alunos utilizam:

- comunicação assíncrona: o receptor recebe a informação em um tempo posterior. A maneira tradicional de comunicação assíncrona na internet é o uso do correio eletrônico;
- comunicação síncrona: são ferramentas que possibilitam que as pessoas comuniquem-se em tempo real, como os Chat, MSN, Skype etc.

A idéia central de utilizar esses recursos telemáticos é possibilitar a interatividade rápida permanente com os alunos, sem que se desloquem fisicamente do seu ponto de conexão. O curso tinha como proposta utilizar a tecnologia para possibilitar o trabalho cooperativo entre alunos e professores, aproximando-os, mesmo que pertencessem a outras localidades.

Tendo a telemática, que é a conjunção do computador com os meios de comunicação, como mais um recurso pedagógico e meio de acesso, o curso de Pedagogia EAD buscava modelos pedagógicos que possibilitassem a melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem. A proposta do curso era propiciar condições para que o aluno pudesse utilizar os suportes telemáticos disponíveis adequando-os as suas necessidades e especificidades. Assumindo o compromisso de estudar, pesquisar e interagir em tempos e espaços que favorecessem ao seu processo de ensino-aprendizagem.

No entanto, para o alcance deste objetivo, o desafio era ainda maior, como nos apresentava o Projeto Pedagógico do Curso, “[...] uma outra realidade continua a persistir: os alunos têm contato com o ciberespaço e a web nos pólos e centros associados⁹ à instituição, ainda grande parte não possui em suas residências computadores domésticos”. Este contexto foi identificado nas observações. Alguns alunos não possuíam computador em casa e, para desafiar mais ainda o processo, não sabiam utilizar os recursos telemáticos disponíveis. Este contexto pôde ser evidenciado na fala de uma aluna, *Uma coisa que eu acho muito complicado aqui professora, é que eu não tenho computador em casa, assim como muita gente aqui, e durante a semana eu não tenho como utilizar para estudar e interagir [...] Eu não sei nem ligar o computador, fico toda sem jeito perto dos colegas e muita gente quer usar, então eu peço para alguém mexer para mim.*

Com isto, alguns alunos não conseguem nem acessar o portal para ter acesso aos materiais de apoio e atividades disponíveis, contrapondo-se ao que se propunha a EAD.

Os cursos de educação a distância requerem atividades básicas dos alunos, tais como: estudo independente dos materiais e recursos de estudo-materializado em conteúdo impresso e midiático do curso, a interação com outros participantes (webtutores, professores, demais alunos e pessoal de apoio da Direção de Educação a Distância e Novas tecnologias). (PROJETO PEDAGÓGICO, 2006, p. 31)

Tendo em vista a necessidade de fluência tecnológica para que o aluno possa participar das atividades a distância com suporte no meio digital, oferecidos pelo curso, fica explícita a intrínseca conexão entre EAD, alfabetização e inclusão digital. Mas isso, segundo Almeida (2002), não significa ser esta última pré-requisito para EAD e sim que há necessidade de se trabalhar o desenvolvimento de competências relacionadas com a alfabetização e inclusão digital quando as pessoas se propõem a participar de cursos a distância. A par disso, observo que a participação em cursos a distância, por meio de ambientes virtuais de aprendizagem, incita o desenvolvimento da expressão do pensamento pela representação escrita quando é oportunizado

ao aprendiz participar de discussões, expressar-se livremente e desenvolver produções individuais e grupais.

A proposta do curso de Pedagogia EAD é trabalhar o desenvolvimento da autonomia intelectual, conceitual e atitudinal do aluno. Esperava-se que, por meio da metodologia a distância, o estudante adquirisse iniciativa para inserir, criticar, refletir e propor alternativas para os problemas educacionais e sociais da comunidade na qual estavam inseridos.

Este novo perfil profissional da Educação focalizado pela Fundação Universidade do Tocantins objetiva auxiliar a escola a diminuir a distância entre a ciência e as culturas dos ambientes societários dos alunos, e com o compromisso de possibilitar sinalizações para que estes se tornem sujeitos críticos e atuantes, na transformação da realidade. (PROJETO PEDAGÓGICO, 2006, p. 07)

Para atingir este perfil de formação, era de fundamental importância que o aluno se apropriasse dos recursos e processos que circundavam a EAD. Infelizmente, a investigação permitiu constatar que este perfil desejado ainda precisava de condicionantes pedagógicos, como o fortalecimento da interatividade, maior integração entre as coordenações, programas de nivelamento, ampliação da hora de planejamento dos professores e webtutores, supervisão dos Centros Associados, ampliação do acervo da biblioteca, revisão dos processos avaliativos, entre outros; e logístico-tecnológicos: ampliação e manutenção dos equipamentos do curso, capacitação dos assistentes de sala, operacionalização do sistema de malotes via correios; atendimento local ao corpo discente; operacionalização da teleconferência no cuidado na transmissão das imagens, manutenção da internet etc.

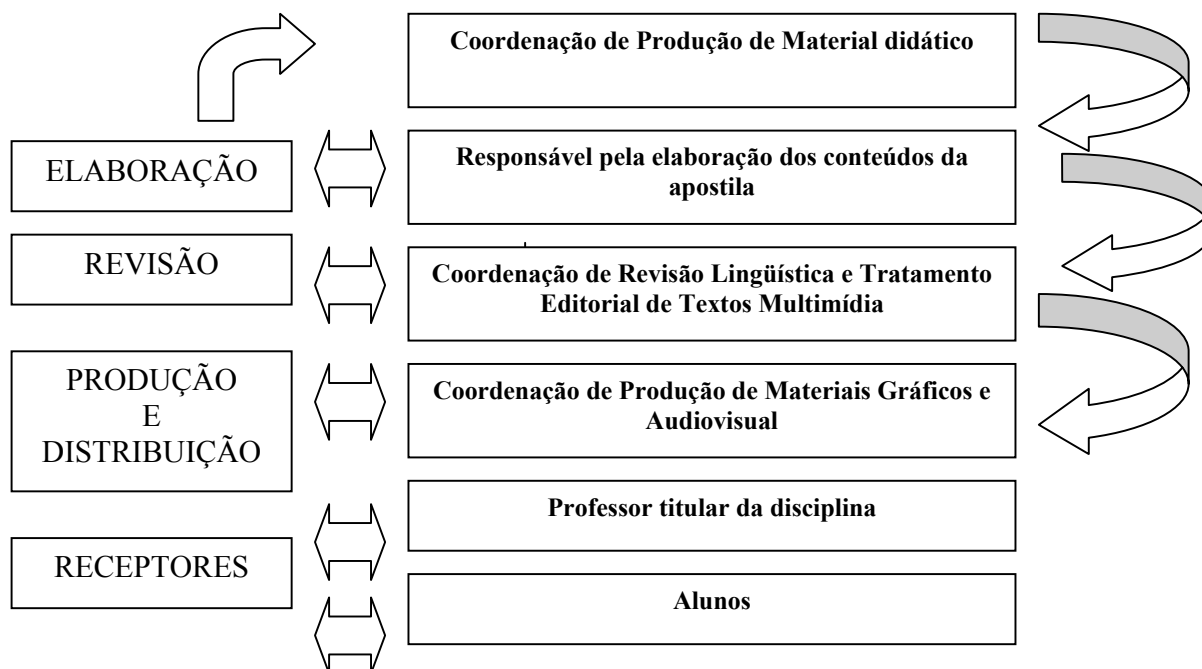
Para amenizar estes problemas, a UNITINS produzia material impresso (apostilas) para atender o quadro tecnológico-econômico e social dos diferentes contextos regionais. Buscava-se também, oferecer ao aluno que não dispunha de computador nem habilidade para utilizá-lo, subsídios teóricos para os momentos presenciais nas tele-aulas e os de auto-estudo.

A diversidade e intensidade no uso dos meios técnicos varia muito de instituição a instituição, mas de modo geral a maioria até o momento baseia seus cursos principalmente em materiais impressos e sistemas mais ou menos importantes de tutoria. (BELLONI, 2001, p. 93)

As apostilas eram elaboradas por uma equipe chefiada pela coordenadora de materiais didáticos. As mesmas deviam ser entregues aos alunos com o prazo de um mês antes do início do semestre letivo para que pudessem estudar o material com antecedência. Recebendo os conteúdos antecipadamente, os alunos podiam estudar e ir além dos textos, buscando novos referenciais para desenvolver a capacidade de auto-estudo e o compromisso com a aprendizagem.

⁹ Os pólos e centros associados são locais onde estão instaladas as telessalas. Nesses locais, que estão sob a

Para que as apostilas chegassem aos professores e alunos, desenvolviam-se os seguintes processos:



Assim, os processos de elaboração seguiam os mesmos procedimentos de uma produção em escala, frutos de modelos Fordistas, que se caracterizam pela segmentação do processo em tarefas rotineiras.

O modelo de EaD tem sido identificado com os modelos fordistas de produção industrial por apresentar as seguintes características principais: racionalização, divisão acentuada do trabalho, alto controle dos processos de trabalho, produção de massa de “pacotes educacionais”, concentração e centralização da produção, burocratização. (BELLONI, 2001, p. 18)

No processo de elaboração, os conteúdos inseridos na apostila nem sempre eram elaborados pelo professor da disciplina. Este processo apresentava um distanciamento entre quem concebia e quem executava, evidenciando controle dos processos e divisão acentuada do trabalho pedagógico do professor. O planejamento, de alguma forma, já vinha pré-estabelecido, apesar de o professor ser incentivado pela coordenadora a buscar outros referenciais, os conteúdos norteadores já estavam definidos e deveriam ser seguidos, pois os alunos se guiavam pelo material enviado. A maioria dos alunos nas telessalas utilizava a apostila. Alguns apresentavam dificuldade em acompanhar as aulas quando os professores acrescentavam conteúdos que não

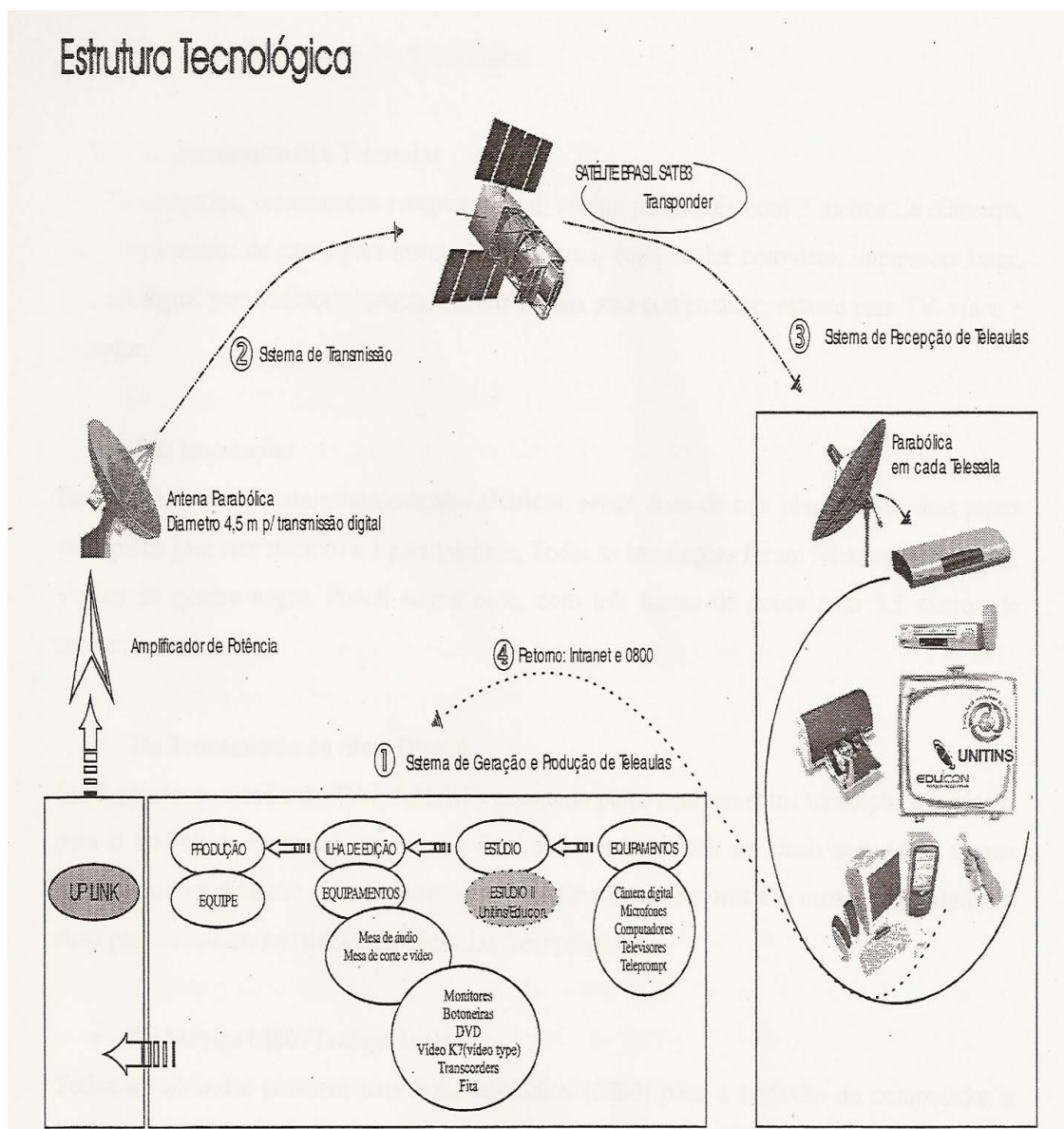
responsabilidade da EADCON, o aluno assiste às tele-aulas.

estavam na apostila e reclamavam no portal interativo. Esta situação dificultava o trabalho dos professores de ir além dos conteúdos da mesma e insinuava a dificuldade dos alunos de avançarem nos conteúdos estipulados na apostila.

A dependência dos cursistas às apostilas era tão marcante que a assistente de sala chamava a atenção do grupo quando algum professor trazia referências diferentes daquelas contempladas no texto. Durante as observações na telessala, desenvolveu-se o seguinte diálogo entre alguns alunos e a assistente de sala: *Pessoal, vamos fazer silêncio, o conteúdo que o professor está trabalhando é o mesmo que está na apostila, só que ele está utilizando outro referencial, por isto é que não está escrito igualzinho ao que está na apostila. Então, para que serve a apostila? Se não está igual então não precisa da gente comprar isto aqui.*

Para os alunos, o grande referencial das aulas eram os conteúdos da apostila. E quanto ao material de apoio que era enviado para o portal, (aula em Powerpoint e textos complementares) os alunos quase não utilizavam. E não podiam contar com a assistente de sala para as orientações, visto que a função da mesma era apenas operacional, assegurando o acesso ao espaço (abrindo e fechando as telessalas, controle de frequência e aplicação da avaliação).

Assim, a importância do material impresso era crucial, pois, sendo de baixo custo e com uma tecnologia rápida de reprodução, permitia ao aluno seu auto-estudo. Além do material impresso, a UNITINS trabalhava com as tele-aulas difundidas por emissão de satélite. Para a estruturação desta proposta era necessária uma estrutura tecnológica. Esta ficava sob a responsabilidade da EADCON, como apresentamos a seguir.



A EADCON possui os direitos para uso dos canais via-satélite, portanto cabe a ela a responsabilidade por toda a produção e veiculação televisiva e midiática. Ficavam no prédio da UNITINS os estúdios de gravação, produção e pós-produção para tele-aulas, vídeo conferências e reprodução de material registrado em fitas K-7, discos compactos para CD-ROM e DVDs, possibilitando ao aluno acompanhar, *a posteriori*, todo e qualquer evento de que participaram ou não.

Porém os alunos não tinham conhecimento de que podiam requisitar as fitas, caso tivessem interesse. Algumas ficavam disponíveis na biblioteca, outras, no estúdio. Seria de extrema importância que a UNITINS implementasse a organização deste serviço, pois, como os

alunos não possuíam tempo durante as aulas para questionamentos, as fitas serviriam de suporte para revisão de conteúdos em modo-tempo e espaço adequados às suas necessidades.

Os estúdios de gravação também ficavam no campus da UNITINS. No total eram quatro para atender todos os cursos EAD, na produção, edição e apresentação das tele-aulas. A UNITINS operava com 2 Canais de Satélite (Intel Sat e Embratel) para a transmissão das tele-aulas que era de direito da EADCON. O canal 1 Intel Sat, transmitia as tele-aulas, para todo o Brasil, para as turmas do 2º período dos cursos de Administração, Ciências Contábeis, Serviço Social e Pedagogia. O canal 2 transmitia as tele-aulas para todo o Brasil, para os alunos que cursavam o 4º período de Ciências Contábeis, Administração e Normal Superior. Pelo canal 3, Embratel, eram transmitidos somente para o Tocantins os cursos de Secret. Juventude, Práticas Jurídicas e Pedagogia Regime Especial. O canal 4 Intel Sat transmitia as tele-aulas para os alunos do 1º período dos cursos de Letras, Matemática e Pedagogia.

Os estúdios ficavam sob a supervisão e coordenação de uma jornalista. Os estúdios eram bem equipados, climatizados e com boa iluminação. Ofereciam boas condições de trabalho e acompanhamento técnico aos professores na apresentação das tele-aulas.

Os professores contavam com o apoio de profissionais que os auxiliavam na implementação das tele-aulas. Os *produtores roteiristas* atendiam os professores na criação e produção de roteiros, produção dos vídeos educativos, acompanhamento a todos os cursos e programas de capacitação realizados no estúdio pela instituição ou em parceria com outros órgãos; cobertura aos eventos da instituição; organização e controle do acervo de materiais educativos produzidos; organização do acervo das aulas.

Os vídeos (VT's) produzidos para complementar as aulas era alguns dos poucos momentos que mais chamavam a atenção dos alunos. O conteúdo dos vídeos associava-se aos temas das aulas, sendo enriquecidos com entrevistas, documentários e relato de experiências. Apesar de uma equipe pequena e dos poucos recursos tecnológicos disponíveis para implementação de imagens e configurações das edições, os vídeos despertavam o interesse dos alunos pela aula. Apesar da pertinência dos mesmos, a produção não atendia às necessidades dos professores em função da restrição de equipamento e profissionais disponíveis. Neste sentido, os professores ficavam limitados ao cronograma estabelecido pelo estúdio.

Havia também o *assistente de produção* que prestava atendimento aos professores quanto ao recebimento dos roteiros das aulas em Powerpoint; elaboração de cronogramas das tele aulas; gravação dos roteiros nos computadores dos estúdios, controle dos materiais de expediente; controle das cópias de fitas para reposição. Este profissional era estratégico, pois todo o

desenvolvimento das tele-aulas dentro do estúdio ficava sob a sua responsabilidade. Quando os professores terminavam de elaborar suas aulas, eles enviavam para o assistente de produção um roteiro contendo todas as suas etapas, acrescido do Powerpoint. Este material devia ficar aberto para acesso do professor no estúdio no momento da tele-aula. Não podia haver erro, pois, isso comprometia a aula e o tempo dos outros professores e dos alunos que assistiam a transmissão em cadeia nacional. Cabia ao assistente a responsabilidade de arquivar e controlar as cópias das fitas das aulas, que ficavam disponíveis para o professor, caso solicitasse. No caso do aluno, o acesso já não era o mesmo.

Os editores de vídeo são responsáveis pela criação e produção de vinhetas que eram transmitidas entre um intervalo e outro das aulas. Também trabalhavam na edição dos materiais didáticos, como textos complementares e slides em Powerpoint. Eles eram os responsáveis por fazer a cópia das fitas para reposição de aulas e a operação da mesa de corte, onde se fazia todo o processo de edição e produção das tele-aulas.

Os *cinigrafistas* tinham uma relação bem próxima com os professores, pois estavam diretamente envolvidos na gravação das aulas. Durante o momento da transmissão ao vivo, ficavam responsáveis pelo controle do horário, avisando aos professores os minutos que faltavam para o término da teleaula. Trabalhavam as produções externas para os vídeos educativos; também eram responsáveis pelas cópias de fitas para reposição de aulas. Acompanhavam os professores nas ilhas de edição, para análise de materiais externos gravados para os Vt's.

Ao agregar uma base midiático-tecnológica a instituição se permitiu rever seu papel regional, abrindo-lhe mais possibilidades de interação-interatividade com as comunidades mais distantes, antes inacessíveis ou contando apenas com determinados dispositivos comunicacionais, sem fluxo educativo efetivo. (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO, 2006, p. 11)

Nessa perspectiva, a concepção e operacionalização de uma teleaula podiam ser comparadas com a produção de um programa televisivo, no qual eram utilizados recursos técnicos e profissionais pautados em princípios midiáticos. No entanto, uma aula de um curso de Pedagogia deve envolver, fundamentalmente, procedimentos e princípios que criem relações educativas voltadas para a construção crítico-reflexiva de conhecimentos. Por essa razão a equipe do estúdio de mídia televisiva se reunia com professores para buscar atender aos princípios educativos. Entretanto, os vídeos apresentavam as informações, entrevistas, documentários, em uma abordagem descritiva sem propiciar a reflexão, sem estimular questionamentos, numa visão unidirecional.

Entre as tecnologias comunicacionais e midiáticas, escolheu-se a televisão como suporte de comunicação em teleconferência¹⁰ para oferecer as aulas do curso de Pedagogia EAD. Aliando-se aos recursos televisivos, a UNITINS adotava a teleconferência para facilitar e apoiar o processo pedagógico.

As aulas a distância pela teleconferência tinham como base a aula presencial e para complementá-la existia um conjunto de métodos, técnicas e recursos tecnológicos, postos à disposição dos alunos, para que, em regime de auto-aprendizagem, pudessem adquirir conhecimentos e atingir sua formação por meio das Tecnologias de Informação e Comunicação - TIC. Mas colocar o aluno diante de informações, problemas e objetos de conhecimento pode não ser suficiente para envolvê-lo e despertar-lhe tal motivação pela aprendizagem, para que ele crie procedimentos pessoais que lhe permitam organizar o próprio tempo para estudos e participação das atividades, independentemente do horário ou local em que esteja.

Nesta perspectiva, os elementos constitutivos do projeto pedagógico do curso de Pedagogia EAD são concebidos da seguinte forma:

- a “*distância*” física professor-aluno: a presença física do professor ou do webtutor, isto é, da pessoa com quem o estudante dialoga, não é necessária e indispensável para que se desenvolva a aprendizagem. Ela se dá de outra maneira, “virtualmente”.

Quanto a este quesito, foi observado que os alunos sentiam falta da presença física do professor. Principalmente do contato olho no olho, percebia-se certa carência e necessidade de ser visto, escutado e compreendido em suas especificidades e interesses. Nos diversos momentos das observações, os alunos perguntavam quando é que veriam os professores pessoalmente, se em algum momento haveria um encontro presencial, o que tornava clara a necessidade do encontro com o outro. Se de um lado podemos interpretar uma referência da modalidade presencial, por outro, cabe indagar se a relação educativa pode prescindir de momentos de encontros diretos.

- o *estudo individualizado e independente*: reconhecia-se a capacidade do estudante de construir seu caminho, seu conhecimento, por ele mesmo, de se tornar autodidata, ator e autor de suas práticas e reflexões.

¹⁰ A teleconferência consiste na geração via satélite de palestras, apresentações de expositores ou aulas com a possibilidade de interação via fax, telefone ou Internet. O conferencista ou professor faz sua apresentação de um estúdio de televisão. Fala "ao vivo" para seu público alvo, que recebe a imagem em um aparelho de televisão conectado a uma antena parabólica sintonizada em um canal pré-determinado. (Cruz, 2000, p. 3-10).

Apesar de serem oferecidas ferramentas tecnológicas para o desenvolvimento da capacidade de auto-estudo, os alunos sentiam dificuldade de se adequarem a este processo, pois, preferiam trabalhar em grupo. Também prevalecia a cultura do presencial nas atitudes dos alunos.

- o *processo de ensino-aprendizagem mediatizado*: a EAD devia oferecer suportes e estruturar um sistema que viabilizasse e incentivasse a autonomia dos estudantes nos processos de aprendizagem. E isso acontece “predominantemente por meio do tratamento dado aos conteúdos e formas de expressão mediatizados pelos materiais didáticos, meios tecnológicos, sistema de tutoria e de avaliação” (MAROTO, 1995).

No contexto do processo ensino-aprendizagem, os alunos utilizavam especificamente a apostila. Os conteúdos trabalhados nos momentos de interatividade eram pouco explorados pelos alunos, em função de alguns não possuírem o computador e, ainda, pela dificuldade na utilização das ferramentas disponíveis.

- o *uso de tecnologias*: os recursos tecnológicos de comunicação, (TV, hipermídia interativa, Internet), permitem romper com as barreiras das distâncias, das dificuldades de acesso à educação e dos problemas de aprendizagem por parte dos alunos que estudam individualmente, mas não isolados nem sozinhos. Essa tecnologia oferece possibilidades de acesso às informações mais distantes.

Mesmo com os recursos telemáticos e digitais disponíveis, os alunos sentiam dificuldades de aprendizagem. Os processos interativos não contribuía para amenizar o problema. Era preciso criar mecanismos interativos que, de alguma forma, incentivassem os alunos a adotarem procedimentos e mecanismos disponibilizados que os auxiliassem em suas dificuldades, atendendo e respeitando suas características e especificidades, para que o recurso tecnológico viesse a contribuir com resultados efetivos de aprendizagem.

- a *comunicação bidirecional*: o estudante não é mero receptor de informações, de mensagens; apesar da distância, busca-se estabelecer relações dialogais, criativas, críticas e participativas.

Os processos interativos não eram suficientemente explorados por professores e alunos. Era necessário, por parte da equipe, maior investimento em estudos na busca de alternativas para a exploração dos processos interativos. Apesar da tentativa da equipe na execução de algumas ações que envolvessem os alunos e os estimulassem a participar dos processos de comunicação interativa, essas não alcançavam êxito comprometendo a

aprendizagem e o desenvolvimento da autonomia tão almejada na proposta do curso. Havia necessidade de se repensar as ações para reverter esse quadro.

A educação a distância na proposta do curso de Pedagogia, por meio dos ambientes virtuais e telemáticos, tinha como perspectiva a interação e construção colaborativa de conhecimentos e experiências entre professores, webtutores e alunos. Havia também como propósito, favorecer o desenvolvimento de habilidades relacionadas à escrita para expressar o próprio pensamento, leitura e interpretação de textos, hipertextos e leitura de idéias registradas por outro participante.

Decorria daí um dos grandes desafios que a modalidade a distância provoca nos alunos do curso de Pedagogia de Palmas. Isto já em função, segundo Cury (2001), das heranças de uma cultura brasileira, de tradição essencialmente oral, tradição esta imposta pela colonização e escravatura aliadas à moral e à fé cristã, o que impede o acesso da população brasileira à educação, bem como ao mundo da leitura e da escrita e à conseqüente formação de leitores e escritores.

Participar de um curso a distância em ambientes virtuais e colaborativos de aprendizagem significa mergulhar em um mundo virtual, cuja comunicação se dá essencialmente pela leitura e interpretação de materiais didáticos textuais e hipertextuais, pela leitura da escrita do pensamento do outro, pela expressão do próprio pensamento por meio da escrita. Significa que o aluno é desafiado a conviver com a diversidade e a singularidade, trocar idéias e experiências, realizar simulações, testar hipóteses, resolver problemas e criar novas situações, na qual valores, motivações, hábitos e práticas são compartilhados.

Cada aluno, na proposta midiática e interativa do curso, tinha a oportunidade de percorrer distintos caminhos, rupturas e conexões existentes entre informações, textos, hipertextos e imagens; ligar contextos, mídias e recursos; tornar-se receptor e emissor de informações, leitor, escritor e comunicador; criar novos nós e conexões, os quais representam espaços de referência e interação que podem ser visitados, explorados e trabalhados, não caracterizando local de visita obrigatória.

Porém, devido à diversidade da realidade tocantinense e à dificuldade ou até impossibilidade de acesso às TIC por parcela considerável dos alunos, o curso de Pedagogia a distância convivia com o desafio da alfabetização e inclusão tecnológica. Enquanto se procuravam mecanismos para democratizar a educação em todos os níveis, o grande contingente de pessoas alijadas do acesso às TIC continuava participando de cursos a distância por meio de tecnologias convencionais. No caso do curso de Pedagogia, a Televisão e o material impresso.

Porém, o curso poderá tornar-se mais interativo se assumir uma abordagem mais próxima do *estar junto virtual* a partir do envolvimento dos alunos em um programa de formação por meio das TIC que os leve a refletir sobre as contribuições dessas tecnologias para o bom desenvolvimento de sua formação no curso e o contributo destas à sua prática profissional.

Tendo em vista a necessidade de fluência tecnológica para que se possa participar de um curso a distância com suporte no meio digital, fica explícita a intrínseca conexão entre EAD, alfabetização e inclusão digital. Isso não significa, no entanto, ser, esta última, pré-requisito para EAD e sim que há necessidade de se trabalhar o desenvolvimento de competências relacionadas à alfabetização e inclusão digital quando as pessoas se propõem a adquirir uma formação a distância. A par disso, Almeida (2002, p. 43), observa que a participação em cursos a distância por meio de ambientes virtuais de aprendizagem incita o desenvolvimento da expressão do pensamento pela representação escrita quando é oportunizado ao aprendiz participar de discussões, expressar-se livremente e desenvolver produções individuais e grupais.

A Educação a Distância, porém, não deve ser simplesmente confundida com o instrumental, com as tecnologias a que recorre. Deve ser compreendida como uma prática educativa situada e mediatizada, uma modalidade de se fazer educação, de se democratizar o conhecimento. É, portanto, *uma alternativa pedagógica* que se coloca hoje ao educador que tem uma prática fundamentada em uma racionalidade ética, solidária e compromissada com as mudanças sociais. Compreender a prática educativa por meio do trabalho pedagógico desenvolvido no curso é o que faremos a seguir

5.2 Concepções de Pedagogia e Docência

Para uma compreensão do curso de Pedagogia EAD, era de fundamental importância analisar as concepções, diretrizes e fundamentos que estão descritos em sua proposta de formação. Para isto, foi realizada uma análise do projeto pedagógico do curso com o intuito de desvelar os fios conectores do trabalho pedagógico. O projeto pedagógico, segundo Veiga (2007, p. 32), “não é uma fotografia do presente, mas uma imagem do futuro. Seu caráter utópico – o que ainda não existe – se estabelece em torno do que pode existir e de como deve ser encaminhado para que exista o que pode existir”. Portanto, para desvelar o que houve, era preciso compreender o que o curso de Pedagogia pretendia que houvesse, sendo assim, o projeto pedagógico do curso era o instrumento que oferecia os referenciais norteadores do curso.

Ao solicitar o projeto pedagógico à coordenadora do curso, tive o receio de que este não fosse disponibilizado. Muitas instituições educacionais são receosas em apresentar o projeto

pedagógico, principalmente para alguém que não compõe o quadro de profissionais do curso nem da instituição.

Para minha surpresa, a coordenadora foi solícita, disponibilizando-me o projeto pedagógico e, com uma postura tranqüila e sincera, alertou-me quanto ao fato de que o mesmo ainda estava em processo de implantação, solicitou-me que levasse isto em consideração. Portanto, pautada em um compromisso ético com a coordenadora, com o curso e a instituição, esclareço que as análises foram realizadas em um projeto em construção. É possível, logo, que as observações descritas nesta pesquisa já possam ter sido reconstruídas.

O Curso de Pedagogia Habilitação em Docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental e Supervisão Educacional, oferecido pela Fundação Universidade do Tocantins UNITINS, embasa-se nos referenciais prescritos pela Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 instituídos pelo MEC para a educação Nacional, no Plano Nacional de Educação - PNE (Lei.10.172/2001) e em Pareceres e Resoluções relativas às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em Nível Superior, Curso de Licenciatura, de Graduação Plena. Embasados por essas diretrizes, reconhecem o profissional da educação,

[...] não apenas na docência de 1ª a 4ª séries, como se um caminho de adaptação do Curso de Pedagogia devesse ser realizado a partir do Curso Normal Superior; o profissional da Educação atua no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais, na produção de conhecimento. E com isso, também reconhecemos que a esse (a) educador (a) além da formação do docente, a Supervisão Educacional como uma ênfase intencional para melhor atuar nos cenários educacionais. (PROJETO PEDAGÓGICO)

Portanto, defendem a formação de um *profissional da educação* para atuar como *docente* na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental e *Supervisão Educacional*, bem como na organização e gestão de sistemas, unidades, projetos e experiências educativas e na produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional em contextos escolares e não escolares.

Concebem uma educação que promova a equidade, a inclusão social e a elevação da cultura geral da população. Em conformidade a esse ideal, a legislação educacional prevê a preparação do indivíduo “para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Art.2º, LDB, 1996). Esses são, portanto, indicativos de que a educação tem um importante papel a desempenhar no processo de desenvolvimento geral da sociedade. No entanto, o projeto pedagógico enfatizava a formação profissional sem apresentar concepções e referenciais que respaldassem a compreensão sobre o trabalho pedagógico que pretendia desenvolver no curso.

Há razões poderosas para enfatizar esses aspectos: é que a organização do trabalho (mesmo o trabalho pedagógico, em seus vários sentidos) se dá no seio de uma

organização social historicamente determinada. As formas que essa organização assume, na escola, mantém ligação com tal tipo de organização social. (FREITAS, 2005, p. 98)

Compreender a organização do trabalho pedagógico que se estabelece no âmbito do curso era de crucial importância. As ações, reações e reflexões que se desencadeavam no curso, por coordenadores, professores, web tutores e alunos, eram reflexos do trabalho humano nas relações sociais. São essas ações que definem os rumos e ritmos do currículo proposto.

É muito importante que nos aprofundemos no que estamos considerando como princípios organizadores do trabalho docente, tendo em vista a redefinição de um projeto político pedagógico que aposte em um conjunto coerente de opções, idéias, saberes e propostas. Projeto este que nos ajude a compreender melhor as *regras do jogo de ser e estar* na profissão docente, e, mais do que isso, que permita apostar na “vontade de vencer [...]” (ABDALLA, 2007, p. 157).

Quando a proposta pedagógica de um curso é discutida e compreendida pela equipe, estabelecer as conexões do trabalho pedagógico torna-se mais fácil, pois, as “regras do jogo” ficam esclarecidas. Neste sentido, era de extrema importância compreender como a coordenadora, professores, web tutores e alunos compreendiam o projeto pedagógico do curso, pois estavam diretamente envolvidos na sua efetivação, vivenciavam sua proposta, portanto tinham suas interpretações a respeito, e seria interessante conhecê-las. Quanto a este quesito, apresento a seguir como professores, web tutores e alunos compreendiam o projeto pedagógico do curso, suas concepções sobre Pedagogia, educação e docência.

Era importante identificar se o projeto pedagógico era discutido, analisado e estudado pelos professores no momento das reuniões pedagógicas com a coordenadora, pois o mesmo se constitui como instrumento norteador do trabalho pedagógico. Portanto, segundo Veiga (2007, p. 117), “exige uma ação colegiada para verificar se as atividades pedagógicas estão coerentes com os objetivos propostos”. Faz-se necessário, portanto, que os professores tenham compreensão sobre as propostas que permeiam o projeto pedagógico para que, em consonância com o mesmo, organizem suas ações didático-pedagógicas. Inicialmente, entrevistei a coordenadora para compreender como se desenvolveu o processo de construção do projeto pedagógico e identificar sua percepção.

Segundo a coordenadora, o projeto pedagógico ainda estava em construção e o mesmo foi compartilhado para discussão com a comunidade acadêmica e professores. No entanto, não encontrei indícios de que estas reuniões fossem sistemáticas, registradas em ata, planejadas em um cronograma do curso e avaliadas posteriormente. A coordenadora, ao se referir ao projeto pedagógico do curso, expressa-se de maneira genérica, pautando-se na legislação, porém, sem

referendar quais delas. Não se sente à vontade também para falar das concepções que embasam o projeto.

Durante a entrevista, no momento em que entramos na efetivação do projeto, a situação foi diferente. Como pode ser visto nos próximos tópicos, mostrou-se mais tranqüila e segura. Isto denota um maior interesse da coordenadora para as questões operacionais do que para as questões que exigem um trabalho pautado em fundamentos teóricos. Este fato parece associar-se à formação da coordenadora, que não é pedagoga. Embora a mesma tenha feito licenciatura, é sabido que esses cursos mesmo vinculados à docência, trazem em sua proposta de formação uma dicotomia entre os conhecimentos específicos e os pedagógicos do curso. Essa divisão contribui para inibir os espaços dos saberes que embasam docência.

Ou seja, esses profissionais não têm se apropriado dos estudos sistemáticos sobre a educação realizados pela Pedagogia, a qual tem por objeto de estudo a educação enquanto prática social, constrói a teoria pedagógica. (PIMENTA, 2005, p. 65)

É preciso ampliar a visão simplista e reducionista que se faz dos conhecimentos pedagógicos, relacionando-os estritamente à didática da sala de aula. Compreender o pedagógico enquanto espaço de ações educativas que expressam finalidades sócio-políticas que promovem e orientam sentido a essas ações é questão *sine qua non* para a efetivação da prática educativa.

Com relação ao projeto pedagógico do curso, segundo a professora Raquel, *no primeiro semestre do curso a coordenadora deu o Projeto Político para toda a equipe. Ele foi lido, discutido alguma questão que não ficou legal, que não ficou bem clara, a gente tinha essa abertura, de discutir isso com ela. Agora a gente está naquela sistemática, de que ia mudar o curso para a questão da habilitação no semestre passado. Nós começamos antes de mudar a lei então vamos continuar com o projeto inicial do curso de pedagogia que é de 1ª a 4ª série de supervisão educacional.* Quanto às reformulações para os cursos de pedagogia preconizada pelos referenciais, a professora Raquel apresentava certo desconhecimento a respeito do assunto não buscava respaldo nos embasamentos teóricos e sim no senso comum, não se pronunciava com segurança e sim com indecisão, apresentando que as discussões para estudo deixaram lacunas.

A professora Sandra, por trabalhar o projeto político pedagógico no plano de ensino da disciplina Supervisão Educacional I, tinha uma preocupação de que o aluno tivesse conhecimento sobre o mesmo. A proposta, segundo a professora, *é de nós trabalharmos exatamente essa nova legislação em relação à supervisão, o que o Projeto Pedagógico prevê, porque o nosso projeto ainda prevê a habilitação de supervisão e os novos cursos não prevêem. O que mudou na legislação em relação a isto.*

Nesse sentido, a professora trabalhou em uma das tele-aulas, os referenciais e diretrizes que embasam a pedagogia especificamente do projeto do curso. Aproveitou para fazer uma retrospectiva histórica dos referenciais que embasam a Pedagogia e refletir sobre as diversas concepções que acompanham sua trajetória. Ao assistir à tele-aula da professora Sandra, confesso que fiquei constrangida ao ver que, no momento de uma aula voltada para os aspectos da formação do pedagogo, os alunos, em sua maioria, estavam dispersos em conversas paralelas, alguns cochilavam e outros faziam atividades não relacionadas ao curso. Apresentava-se, ali, uma das fragilidades do processo ensino-aprendizagem do curso de Pedagogia a distância. O professor não tinha como interagir com os alunos, portanto, não tinha conhecimento sobre o que se passava nas telessalas. Mesmo com um assistente de sala para inibir as conversas paralelas dos alunos, ele não consegue intervir sobre o interesse dos mesmos pelo conteúdo. Se o professor tivesse a possibilidade de interagir com os alunos na tele-sala, a situação poderia ser diferente.

Este contexto abre espaços para fragilidades na formação do pedagogo do curso investigado. Remete-nos a algumas reflexões sobre o projeto pedagógico do curso. Quando pergunto ao professor Lúcio sobre o projeto pedagógico do curso, desenvolve-se o seguinte diálogo: *como eu estou no ensino a distância há um ano, ele já estava em andamento. Então foi liberado, foi dada permissão para poder ler. Às vezes discute-se mais não suficiente. Porque eu entrei em um sistema que já estava em andamento, então a idéia é manter aquilo que está.*

O que nos chama a atenção na fala do professor é a justificativa sobre o pouco conhecimento do projeto pedagógico do curso, ao fato de estar há um ano atuando no curso. Como se esse tempo fosse pouco para se inteirar e articular sua docência ao projeto. O outro argumento apresentado pelo professor é quanto à liberação ou permissão para ler o projeto, demonstrando que existia um controle sobre o mesmo. A fala causou-me estranheza, pois a coordenadora o havia entregado a mim quando solicitado. Minha interpretação é de que o professor estava buscando subterfúgios para o fato de não estar inteirado sobre o mesmo. Em nem um momento de sua fala, assumiu a responsabilidade por não ter procurado se inteirar sobre o projeto do curso. Cabe a cada um esse comprometimento e não somente à coordenadora do curso, embora viabilizar os estudos, implementação e efetivação competem à mesma. A fala do professor contradiz a fala da professora Raquel quanto às reuniões de estudo, pois disse: *Não, não. Dentro da nossa área pelo menos, não trabalhamos isto.*

O professor Lúcio é formado primeiramente em Ciências, depois formou-se em Matemática e, por questões de trabalho, segundo o mesmo, fez Pedagogia. Possui especialização em Matemática Superior e mestrado em Formação de Professores. O curso de Pedagogia foi a

última graduação cursada. Segundo o professor, *por uma exigência do trabalho*. Fiquei inquieta com a afirmação do professor de que cursou Pedagogia por uma exigência do trabalho. O professor justificou que: *o que me incentivou a fazer Pedagogia não foi a vocação, foi a necessidade. Eu precisava ser diretor de escola para progredir, para crescer. E naquele tempo para ser diretor de escola tinha que obrigatoriamente ser Pedagogo em Administração Escolar. É lógico que fazendo Pedagogia a contra gosto, digo inicialmente, eu descobri como era importante e o quanto eu aprendi fazendo a Pedagogia. Gostei muito ter feito Pedagogia. E eu a utilizo até hoje.*

Apesar de dizer que gostou muito de ter feito o curso de pedagogia e de utilizar os conhecimentos aprendidos, ao ser questionado se o projeto pedagógico do curso era discutido nas aulas, respondeu: *Não, não. Dentro da nossa área pelo menos, não trabalhamos isto*. A área à qual o professor se refere é a das exatas, pois trabalha com a disciplina Fundamentos de Metodologia da Matemática. Apresenta-se nas entrelinhas que o mesmo considera a disciplina desvinculada do currículo do curso.

Quanto aos webtutores, que eram três no total, a entrevista foi coletiva. Ao serem questionados sobre o projeto pedagógico, deu-se um silêncio de 35 segundos registrados, gerando certo desconforto em todos. Após o silêncio, quem respondeu à pergunta foi apenas uma web-tutora, como podemos ver a seguir: *O curso iniciou o ano passado, no início do ano 2006/1, então nós temos sim o projeto do curso, mas desse período de início pra cá não foi repassado pra nós nenhuma mudança por enquanto não*. Os webtutores até poderiam conhecer o projeto pedagógico do curso, porém não o concebiam como um referencial para suas ações educativas.

Quanto aos alunos do 4º período, houve a seguinte fala: *a gente só ouviu falar, não conhecemos não*, demonstrando que ainda não tinham conhecimento do projeto do curso. Confundiam-no como nos apresenta a fala da aluna: *Está na apostila... eu acho... no início de cada disciplina*. Não conseguia diferenciar um projeto pedagógico de um plano da disciplina. Vivenciam uma proposta sem compreender seus princípios norteadores, seu perfil de formação, sua proposta metodológica e avaliativa. Um dos instrumentos balizadores do processo pedagógico era desconhecido pelo profissional, que, em sua formação, deveria receber mecanismos que o auxiliassem, na compreensão sobre o mesmo.

Quanto às concepções de Pedagogia, e processos pedagógicos que fundamentam a proposta do curso, a professora Raquel compreendia da seguinte maneira: *eu acho que nós voltamos um pouco a questão da concepção de pedagogia da época que eu fiz; que era uma concepção de que o pedagogo tinha que compreender, ter uma visão mais ampla e compreender*

todo esse universo educacional. E agora houve esse retorno até em embasamento legal de que o pedagogo tenha essa visão geral, essa visão global, essa concepção maior do que venha a ser realmente um educador. A professora apresentava uma concepção indefinida de Pedagogia, pautando-se em referências da sua época de formação e mesmo assim, muito genéricas. Ela não apresentou uma concepção precisa e clara, sua fala fica pautada nas referências do passado.

A professora Sandra foi mais explícita ao apresentar sua concepção, como podemos verificar: *O profissional da educação, o pedagogo, o professor ou o supervisor, seja a função em que ele estiver, não pode ficar limitado aos conhecimentos da área da pedagogia, da educação. Ele tem que ler de economia, ele tem que saber de política, ele tem que saber de sociedade, ele tem que entender o que é neoliberalismo, o que é globalização, o que isso tem a ver com a sala de aula, que é o micro social, que é o contexto micro, então, é o que acontece nas quatro horas letivas do dia é essa visão, é esse ir e vir do macro pro micro, que esse profissional tem que ter.*

A concepção defendida pela professora é a de que o pedagogo possa atuar de forma crítica e criativa na realidade em que vive. Atuar de um modo transformador em uma realidade em mudança e que tenha uma visão sistêmica de mundo. Quanto ao professor Lúcio, referiu-se à pedagogia da seguinte maneira: *A pedagogia talvez por ter, como o próprio nome está dizendo, pedagogos que deveriam entender; eles tentam chegar a uma profundidade tão grande em relação à pedagogia que não entram em um consenso. Inicialmente a pedagogia era: Administração Escolar, Supervisão Escolar, Inspeção Escolar e Orientação Escolar. Quatro áreas. Depois disto, com o Normal Superior o governo chegou à conclusão de que não era suficiente, criou o Normal Superior. Depois que criaram o Normal Superior aparentemente não chegaram a um consenso. Estão voltando agora para a pedagogia porque ela deveria ter permanecido desde anteriormente.*

O professor não apresentava uma concepção; sua fala deslocava-se para as voltas e reviravoltas do curso de Pedagogia sem apresentar uma compreensão sobre as mesmas. Observa-se a necessidade de um estudo mais aprofundado do grupo sobre a trajetória histórica da pedagogia, com seus referenciais, concepções e fundamentos. Faz-se mister que os docentes que vivenciaram sua formação em um curso de Pedagogia e atuam na formação de professores tenham uma compreensão crítico-reflexiva sobre os fundamentos filosóficos, históricos, políticos e pedagógicos que circundam a área de formação na qual estão atuando. Que conheçam e se aproximem do seu lócus de trabalho, decodificando-o, interpretando suas estruturas, espaços, sujeitos e processos envolvidos no projeto pedagógico do curso.

Nessa perspectiva, destacamos a importância de: conhecer as necessidades e as expectativas (desejos, ideais, frustrações, valores e ideologias) do grupo ao qual pertencem os professores, alunos e comunidade escolar; compreender mais fundo os pontos de vista que recuperam o interesse institucional e social; e ressignificar o trabalho coletivo como um momento valioso de prática social e educativa, e de organização do trabalho pedagógico como um todo, das intenções do projeto às ações a serem realizadas (ABDALLA, 2007, p. 161).

Quanto ao webtutor, ele apresenta a seguinte compreensão sobre a Pedagogia: *Eu vejo assim que na pedagogia a gente tem uma preocupação maior com o outro, sabe? Claro que nós temos uma preocupação muito grande na questão do aprendizado, mas essa questão do outro, da humanização, a questão dos valores, dessa preservação dos valores. Essa é uma coisa que está muito presente na pedagogia.*

A compreensão que a webtutora apresenta com relação à pedagogia ficava relacionada ao campo das relações interpessoais. De fato, o pedagogo é um dos profissionais que cuida da formação humana, entretanto trabalha com outros conhecimentos relacionados aos componentes do processo educativo: *o que* deve ser aprendido, que são os resultados esperados; *o como* se aprende esses resultados, que são os processos de aprendizagem; *as condições* do ensino e aprendizagem, ou seja, que tipos de práticas são necessários para por em ação os processos de ensino que favoreçam a aprendizagem, onde, quando, com que recursos físicos e organizacionais e com que profissionais etc. Existe uma dimensão social, histórica, organizacional e pedagógica da Pedagogia que não foi explanada pela webtutora, reflexo de uma formação fragilizada.

O webtutor Arthur apresentou a seguinte interpretação sobre a Pedagogia: *Quando eu terminei a minha licenciatura em matemática, a gente vê o pedagogo como um problema, porque uma grande parte trabalha com excesso de pedagogismo na área de exatas. Eu não conheço o curso de pedagogia desde o início. O que choca ainda um pouco nas escolas é que a gente vê algumas pessoas formadas em pedagogia que se sentem no direito de querer ensinar para todo mundo de todas as áreas. Ele acha que por saber algumas metodologias ele também tem o conhecimento fundamental da disciplina, o fundamento da disciplina, com isso, existe já um certo repúdio do pessoal na área de exatas com essa característica do curso de pedagogia de querer saber mais do que os demais.*

O web tutor Arthur possui graduação em Matemática, especialização em formação do educador pela Universidade Estadual da Paraíba e, na época da entrevista, era Mestrando. Assumia, concomitantemente, duas funções na disciplina Fundamentos de Metodologia de Matemática do terceiro período. Uma como professor, assessorando o professor Lúcio, e a outra como webtutor, trabalhando na interatividade com os alunos. Ficou evidente quanto ao

descontentamento e até mesmo certo pré-conceito que o webtutor trazia desde a sua formação com relação ao pedagogo. O professor apresentou desconhecimento sobre a Pedagogia.

O webtutor apresenta uma visão pragmática do processo educativo, privilegiando a prática sob a teoria, como se fossem processos distintos. Apesar de ser licenciado, de ter cursado uma especialização em formação do educador, o webtutor, apresentava em sua fala, algumas fragilidades e dificuldades na compreensão dos fundamentos teóricos metodológicos enquanto conhecimentos edificadores da ação didático-pedagógica do professor. Ele se apresentava muito mais como um bacharel do que um licenciado. Essa visão, que é fruto de uma formação fragmentada, pautada em um currículo predominantemente técnico, vê o pedagogo como um profissional para trabalhar apenas com as questões metodológicas, com um direcionamento focado nas técnicas de dinâmica de grupo e no campo das relações humanas nas empresas. A Pedagogia vai muito além, segundo Pimenta (2005, p. 65), “[...] ocupa-se desses aspectos, mas, antes disso, até mesmo para deles se ocupar, tem um significado mais amplo e globalizante”.

Não compreender a dimensão e concepção da Pedagogia é complexo para o desenvolvimento do processo pedagógico do curso. O webtutor tem uma função desafiadora que é fortalecer a aprendizagem dos alunos nos momentos de interatividade, sanando suas dúvidas, não somente em relação às questões que concernem à disciplina, mas às relacionadas ao curso como um todo. Portanto a compreensão dos fundamentos teóricos, dos processos didático-pedagógicos e dos referenciais que concebem a formação do pedagogo é de crucial importância. Como alguém irá investir e buscar apropriar-se de algo em que não acredita? Como alguém poderá promover a reflexão e o diálogo sobre algo que não domina?

Na relação pedagógica, segundo Libâneo (2006, p. 1) “[...] o essencial é educar e ensinar por meio da relação professor-aluno-conteúdo, viabilizada por condições concretas”. Em relação ao curso de Pedagogia EAD, essas relações são estabelecidas a distância e o webtutor, por meio das ferramentas interativas, busca aproximar os alunos do professor, possibilitando-lhes, além do desenvolvimento cognitivo, o sentimento de pertença integrante de um curso. Mas para isso, muitas condições precisam ser atendidas em relação a quem ensina e quem aprende: a seleção e organização dos conteúdos, as formas de estimulação e motivação, as formas de organização e gestão do curso, da telessala, dos ambientes interativos, os instrumentos de avaliação da aprendizagem, os meios de redução de dificuldades de aprendizagem etc.

São essas as tarefas a serem assumidas, mas principalmente, são essas as tarefas da Pedagogia para as quais é absolutamente imprescindível a compreensão sobre as concepções, fundamentos, atribuições e funções que permeiam a formação do pedagogo.

Neste contexto, busco compreender o que os interlocutores consideravam essencial na formação do pedagogo e como viam o mercado de trabalho.

Segundo a professora Sandra, *até um tempo atrás nós víamos o pedagogo na escola, hoje o pedagogo não é mais o profissional da escola. A escola é um dos locais, acredita em uma ampliação do mercado de trabalho com a abertura de novos espaços para a atuação profissional do pedagogo. Neste contexto, preconiza que esse profissional precisa adquirir conhecimentos sociológicos, políticos, econômicos, culturais e que tenham relação com a questão da pedagogia e também tentar sempre fazer o ir e vir da prática com a teoria pra que eles não sejam profissionais vazios*, defende o entrelaçamento da relação teórico-prática, possibilitando-lhe uma reflexão sobre a sua atuação profissional.

A professora Raquel apresenta a seguinte compreensão: *porque nós estamos trabalhando com pessoas que estão em formação (...) então a gente tem um papel muito importante, um papel social muito importante na formação desses jovens, e afetivo, às vezes você acompanha esse aluno desde a 1ª série até a 8ª série; (...) você não é só um pedagogo, você se transforma em amiga, você é um pouco de psicóloga. (...) o professor, o educador ele tem que conhecer seus alunos*. Apresenta uma visão psicologizante de atuação para o Pedagogo. Um Psicopedagogo que trabalha com as questões emocionais e afetivas, exercendo um pouco o papel de amigo, quase alguém da família. Defende uma postura profissional crítico-reflexiva para o professor e não se aprofunda nos aspectos voltados para os fundamentos que embasam a Pedagogia.

Quanto ao professor Lúcio, considera que *na formação do pedagogo existe a necessidade, exatamente a que existe nos outros cursos, que a pessoa aprenda a aprender, que ele possa se aprimorar constantemente, que aprenda continuamente. Não existe mais, ele não sai sabendo tudo como nenhum pedagogo e nem outras profissões, mas ele deve aprender a aprender. Eu acho fundamental*.

O professor apresenta uma visão genérica pautada no aprender a aprender, sem aprofundar nas questões específicas da formação do pedagogo. Generalizou a formação do pedagogo com outras áreas, anulando as especificidades envolvidas em cada uma. E quanto ao mercado de trabalho para o pedagogo, disse que o pedagogo *está sendo reconhecido. Até alguns lugares que antes eram sempre deles, mas não estavam ocupados. É o caso do treinamento dentro da empresa. Um local, que eu acho, aqui no Tocantins que ainda não está sendo tão utilizado, seria na área de treinamento de pessoal dentro das empresas, que é utilizado por psicólogo. Sendo que na verdade os psicólogos estariam preparados para isso. Estão preparados, mas não tão bem*

quanto o pedagogo. Então ele está ocupando um espaço, tanto nas escolas pública quanto nas escolas privadas, mas ainda existe espaço para ser conquistado.

O professor destaca, como espaço do pedagogo, a área de treinamento de pessoal dentro das empresas, uma visão concebida na Administração. Penso que o fato do professor Arthur ter trabalhado como coordenador do SESI por mais de dez anos, suas raízes conceituais e vivenciais ainda se articulam com a área da Administração Empresarial.

A webtutora Rosa vê com entusiasmo a abertura de novas áreas para a inserção do pedagogo, porém o foco maior é a área da saúde. A webtutora Fabiana não vê da mesma forma, acha que o espaço no mercado de trabalho ainda está restrito e que o pedagogo ainda atua mesmo é na escola.

Para a webtutora Rosa, o essencial na formação do pedagogo *é que você tenha uma determinação, objetivo. A partir da hora que eu tenho um objetivo firmado na minha vida, que eu estudei, eu me preparei para determinada função; é o que eu coloquei, tenho que ir em busca disso.* Sinaliza a importância de *estar sempre buscando, especializando, fazendo novos cursos, participando de outros cursos, especializações.* Para a webtutora Fabiana, *o currículo nunca vai ser pronto, nunca vai dar a formação 100% pro aluno, acredito que não. Eu senti muita falta da questão do português, da língua portuguesa, porque eu acho que todos precisam falar bem e escrever bem, é uma necessidade de toda área profissional. Isso foi uma das áreas que eu senti maior dificuldade.*

Quanto ao que as webtutoras consideram essencial no pedagogo, pauta-se no senso comum, em princípios e valores amplos, com sentidos genéricos, que se adaptam a diversas profissões. A webtutora Rosa comenta sobre a necessidade de uma formação contínua, a especificidade dessa formação seria na especialização, Mestrado ou doutorado, não é identificado nas falas. A webtutora Fabiana defende uma formação que amplie a carga horária de Língua Portuguesa, pois sentiu e sente dificuldades e necessidades de utilizar os conhecimentos da língua em seu cotidiano e no exercício profissional.

Observa-se que os interlocutores não apresentam um conhecimento aprofundado dos processos e fundamentos que circundam o projeto pedagógico do curso de Pedagogia EAD. Não se respaldam no conhecimento teórico-investigativo da Pedagogia, nas ciências da educação, nos estudos de teoria pedagógica, da pesquisa específica voltada para os diversos campos de atuação profissional do pedagogo, das problemáticas específicas do currículo, desenvolvimento e aprendizagem, das dificuldades escolares, avaliação etc. Com efeito, se não há compreensão

específica sobre os estudos teóricos de Pedagogia, veremos um curso de Pedagogia que não forma pedagogos.

Suas concepções estão pautadas em visões da Administração, Sociologia, Psicologia, principalmente relacionamento interpessoal, o lugar do pedagógico foi ocultado. Ao ser perguntado sobre o campo de atuação do pedagogo nem um dos interlocutores fez referência: ao espaço para formulação das políticas para educação, para realidade das salas de aula, para formulação de teorias de aprendizagem, métodos de ensino, desenvolvimento profissional dos professores, gestão educacional etc. Desconhecendo-se as necessidades concretas das escolas, dos professores, dos alunos, não se sabendo para que realidade se formam pedagogos e professores, torna-se difícil formular um sistema integrado e articulado de formação de educadores.

A melhoria da educação e do trabalho dos professores não depende somente da formação dos pedagogos, mas pode proporcionar uma ajuda valiosa para pensar teoricamente e atuar em relação à definição de objetivos sociais e culturais para a educação superior.

A Pedagogia é um campo de conhecimento teórico e de práticas que integra e sistematiza diferentes conhecimentos e processos de outros campos científicos visando dar unicidade à investigação e às ações em relação ao seu objeto, a prática educativa. Como teoria e prática, a Pedagogia formula objetivos e propõe formas organizativas e metodológicas de viabilização da educação humana. A questão central da Pedagogia é, portanto, a formação humana mediante a qual os indivíduos adquirem aquelas características humanas necessárias para a vida em sociedade, considerando uma realidade sempre em mudança. Mas trata-se da formação humana de sujeitos concretos, com suas condições físicas, emocionais, intelectuais, sociais, culturais, vivendo num determinado contexto sócio-cultural hoje visto na relação entre o global e o local, entre o homogêneo e o diverso, entre o individual e o comunitário. É para esse mundo que a Pedagogia precisa dar sua contribuição para a formação das pessoas. Decorre daí o desafio social da Pedagogia que consiste em saber como ajudar os indivíduos a agir num mundo em mudança. (LIBÂNEO, 2006, p. 1)

Contribuir com a promoção das mudanças qualitativas no desenvolvimento e na aprendizagem das pessoas, visando ajudá-las a se constituírem como sujeitos, a melhorar sua capacidade de ação e as suas competências para viver e agir na sociedade e na comunidade, são algumas das atribuições da Pedagogia. Cabe às instituições de Educação Superior que trabalham com a formação do pedagogo, elaborar e desenvolver seus currículos, para a promoção da valorização e desenvolvimento humano, intelectual e profissional adquiridos em sua formação.

Como o currículo do curso forma para a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental, é relevante compreender como os interlocutores concebam a docência. O professor Arthur diz que *o pedagogo é um docente, ao pé da letra hoje o pedagogo é professor das séries iniciais de 1ª a 4ª série, então ele é obrigatoriamente um docente.*

O professor Lucio não apresenta uma concepção e sim expressa sua opinião de que o pedagogo é um docente e ainda se respalda na obrigatoriedade da lei. Porém, que professor é esse, o que pretende, o que faz, de que conhecimentos e instrumentos necessita para o desenvolvimento do seu trabalho, não é mencionado em sua fala. Ou seja, a docência constitui-se num campo específico de intervenção profissional na prática social – não é qualquer um que pode ser professor. É imprescindível que a concepção de docência tenha significados comprometidos com as transformações das práticas docentes, que, só se efetivam na medida em que o professor amplia sua consciência sobre a própria prática, o que pressupõe conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade.

É nessa perspectiva que a professora Sandra concebe a docência, *do professor enquanto mediador da construção do conhecimento. Não um professor que transmite, não um professor que detém o conhecimento. Ele vai transmitir, mas partindo do conhecimento do aluno, fazer essa troca, essa interação pra que o aluno possa realmente construir e ampliar sua visão de mundo em relação aos conhecimentos da escola, aos conhecimentos de mundo.*

Nessa perspectiva os alunos precisam sentir-se parceiros/atores do processo educativo. Valorizar o aluno significa dotá-lo de perspectivas que o ajudem a compreender os contextos históricos, sociais, culturais e organizacionais nos quais se edificam e se criem novas práticas: de aula, de gestão, de trabalho dos professores e dos alunos, formas coletivas de ensinar e aprender.

Para a webtutora Rosa, *o professor trabalha muito a prática na sala de aula, [...] então a questão da docência é trabalhada do primeiro período acredito até o último período. No primeiro, mais o básico, os conhecimentos específicos: sociologia, filosofia mais algumas especificidades para docência também e a partir do segundo período tiveram os fundamentos, que são os fundamentos metodológicos.* A webtutora pautou sua fala na prática docente da sala de aula, que é estabelecida pelo currículo, que inicialmente oferece as disciplinas do núcleo geral e a partir do segundo período, as disciplinas específicas. Apresentou uma visão de docência vinculada somente à sala de aula, contrapondo ao projeto pedagógico, que concebe a docência pautada na base formacional do pedagogo com atuação profissional em espaços escolares e não escolares.

Há que se considerar que existiu por parte do grupo uma desigualdade quanto à importância entre os saberes constitutivos da docência na formação dos pedagogos, aqueles relacionados aos conhecimentos didático-pedagógicos do ensino (metodologias e práticas de ensinar), considerados de modo fragmentado e dissociados das áreas específicas e apenas

disciplinares e os relacionados aos saberes pedagógicos mais amplos, estes, via de regra, desarticulados daqueles.

O currículo do curso propõe a formação de professores. Observa-se que a maioria das falas fica restrita à preparação para a regência de sala de aula, não trata das demais dimensões da atuação profissional, como sua participação no projeto pedagógico do curso e os desafios para sua efetivação. Não há fala sobre as temáticas relacionadas mais propriamente ao sistema educacional e à atuação dos professores, restringe-se à vivência de natureza profissional. Nessa perspectiva, espera-se que os professores,

[...] mobilizem os conhecimentos da teoria da educação e do ensino, das áreas do conhecimento necessárias à compreensão do ensino como realidade social, e que desenvolvam neles a capacidade de investigar a própria atividade (a experiência) para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazer docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores (PIMENTA, 1999, p. 5).

Nesse contexto, fica evidenciado que a compreensão sobre os fundamentos teórico-práticos que circundam o projeto pedagógico do curso não havia sido aprofundados no grupo. A fala dos professores não expressa uma compreensão conceitual dos embasamentos científicos que balizam a proposta de formação do curso. As concepções de Pedagogia, pedagogo e docência precisam ser ressignificadas, analisadas e aprofundadas. É necessário promover reflexões no grupo sobre os referenciais da Pedagogia, não somente sobre o que se propõe a legislação vigente, mas também analisar as considerações de pesquisadores que confrontam esses referenciais. Oportunizar outras visões sobre um tema ampliaria a possibilidade de diálogo, reflexão e interpretações, promoveria o fortalecimento de se pensar a práxis educativa e a redimensão da visão que temos sobre a formação do professor.

Nessa perspectiva, a compreensão sobre o curso de Pedagogia se faz necessária, não somente enquanto uma proposta de trabalho, mas sim como uma proposta de formação imbuída de concepções, valores, ideais comprometidos com o desenvolvimento pessoal/intersubjetivo e profissional do aluno. Um professor, que, enquanto,

[...] facilitador do acesso do aluno ao conhecimento (informador informado); se veja como um ser de cultura que domina de forma profunda sua área de especialidade (científica e pedagógico/educacional) e seus aportes para compreender o mundo; um analista crítico da sociedade, portanto, que nela intervém com sua atividade profissional; um membro de uma comunidade de profissionais, portanto, científica (que produz conhecimento sobre sua área) e social. (PIMENTA, 2005, p. 45)

E para a efetivação da formação desse profissional, faz-se necessário um espaço de formação que ofereça estruturas, projetos, logísticas, profissionais e conhecimento científico apropriados. Portanto esse profissional deve ser formado nas universidades, que é o lugar da

produção social do conhecimento, da circulação da produção cultural em diferentes áreas do saber e do permanente exercício da crítica histórico-social.

Decifrando a rede de conexões – O que pensam os alunos

Um dos objetivos da investigação era analisar como os alunos compreendiam o processo ensino-aprendizagem desenvolvido no curso de Pedagogia. Os processos que circundam a ação de ensinar e aprender são diversos e adversos, não se restringem somente à sala de aula. No caso da EAD, esse espaço sofria uma alteração maior devido à especificidade da modalidade.

Nessa perspectiva, procurei não restringir meu olhar somente para o contexto da telessala, mas o seu entorno: analisando, observando os espaços, movimentos e sujeitos envolvidos naquele ambiente. Portanto, como compreendiam o projeto pedagógico do curso, a organização do mesmo e da telessala, o trabalho do Webtutor, o planejamento e a EAD.

Apresento, a seguir, as análises da investigação que foram construídas com base nas interpretações entre o feito e o dito pelos alunos.

Um percentual de 54% dos alunos afirmou que conhecia o projeto pedagógico do curso. Porém, alguns ainda apresentavam dificuldade para interpretá-lo. Quando foi feita a mesma pergunta no grupo, uma aluna respondeu: *Está na apostila... eu acho... no início de cada disciplina*. Não conseguia diferenciar um projeto pedagógico de um plano. Quando expliquei do que se tratava, a resposta foi: *a gente só ouviu falar, acho que não conhecemos não*, demonstrando incerteza se conheciam o projeto do curso. Nas respostas obtidas do questionário, alguns alunos confundiam o termo projeto com projeto de vida, conforme podemos observar: - *É uma oportunidade que é única nas nossas vidas, pois é uma chance para as pessoas que não tem oportunidade de terminar os seus estudos na hora certa, melhor dizendo, tem uma abrangência em todos os sentidos*. - *Porque sem o projeto não conseguimos os objetivos que desejamos*. - *É através do projeto pedagógico que nós aprendemos muita coisa importante para o nosso conhecimento ser melhor*.

Alguns assumiam: - *tenho pouco conhecimento, mas tenho interesse em me aprofundar*. Apareciam interpretações confusas: - *Nos dá condições para conseguir executar as atividades sem nenhum problema de acesso às aulas interativas*. - *Deveria abranger mais áreas do campo, pois, é bem longo o curso. É importante porque segue uma linha direcionada*. - *Porque posso conhecê-lo teoricamente e na prática executá-lo*.

Nessa concepção, tem-se o direcionamento para o conhecimento como rede ou como modelo cartesiano, de que o caminho é um só e em linha reta. Que existem direcionamentos para as atividades, portanto, os problemas não surgirão. O que não cabe em um projeto pedagógico

voltado para os novos paradigmas educacionais, em que o conhecimento da proposta não significa rigidez, envolve movimento, o agir e incorporar novas estratégias à realidade vigente, pois, existem diferentes formas de aprender, lembrar, compreender e desempenhar algo. O conhecimento decorre das interações produzidas nas construções e reconstruções entre o feito e o elaborado.

Interpretações mais aproximadas: - *É através do projeto pedagógico que são traçados objetivos, sem objetivos não podemos definir as ações.* - *É uma diretriz do curso e serve como instrumento que conduz os docentes e discentes a um melhor aproveitamento das atividades acadêmicas.* - *Porque norteia o trabalho docente, nos dando bagagem para exercer a profissão.* - *É importante, pois, é por meio dele que conhecemos as propostas pedagógicas, seus objetivos e habilidades a serem alcançadas.* - *É muito importante, pois, é através dele, que teremos uma visão do curso e de suas expectativas.*

E interpretações mais críticas – *É um instrumento de construção e planejamento teórico-prático, devendo ser uma práxis no cotidiano da gestão escolar e corpo docente, buscando uma política de evolução de problemas internos, prevendo suas soluções e avaliação, implantando uma corrente nova de conhecimento contínuo e democrático.* - *Ele indicará um caminho, uma fundamentação com propostas vista à construção e democratização, sendo que o coletivo participa de maneira social e coletiva, buscando o foco no aluno e análise reflexiva da realidade do meio.*

Nessa perspectiva, a instituição é responsável pela promoção do desenvolvimento do cidadão, no sentido pleno da palavra. Então, cabe a ela definir-se pelo tipo de cidadão que deseja formar, de acordo com a sua visão de sociedade. Cabe-lhe também a incumbência de definir as mudanças que julga necessárias fazer nessa sociedade, através das mãos do cidadão que irá formar. Definida a sua postura, vai trabalhar no sentido de formar cidadãos conscientes, capazes de compreender e criticar a realidade, atuando na busca da superação das desigualdades e do respeito ao ser humano. Essa proposta ganha força na construção de um projeto pedagógico do curso.

.Apesar de 54.05% dos alunos afirmarem que o projeto pedagógico do curso foi pouco trabalhado na tele-aula, apresentam interesse pelo tema e sentem desejo de aprender. Compreendem que o projeto pedagógico é um documento norteador e que, em função desse norte, as ações pedagógicas serão desenvolvidas. Suas falas dizem: - *Eu queria aprender mais,* - *Fico com vergonha de não entender direito, os professores poderiam trabalhar o tema conosco.*

Portanto, seria de extrema importância que os professores trabalhassem também em suas tele-aulas, não somente conhecimentos prontos e acabados, mas que criassem espaços de discussão sobre o ideal e o real de cada comunidade na qual o aluno está inserido. Isso contribuiria para uma visão mais crítica, reflexiva e política sobre o projeto pedagógico do curso. Foram identificados alunos que possuíam uma visão mais ampliada e crítica do mesmo. Poderiam ser os mediadores nas discussões presenciais do grupo. Era preciso buscar alternativas para fortalecer a base epistemológica e pedagógica dos alunos.

A construção do PPC pelos cursos e pela universidade concretiza a condição de autonomia pedagógica dada pela LDB que, no seu art. 53, incisos I,II,III e IV, dá competência à universidade para fixar seus currículos, organizar seus programas, estabelecer os conteúdos programáticos de suas atividades/disciplinas, ainda que observadas diretrizes gerais pertinentes. Além da autonomia para planejar a graduação, a LDB aponta para um mais amplo entendimento da responsabilidade da universidade na formação do estudante. No art. 43, inciso I, a lei estabelece que a educação superior tem por finalidade "estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo". O inciso II aborda a participação do indivíduo no desenvolvimento da sociedade brasileira e a sua formação contínua. Já o inciso III preconiza que o incentivo ao trabalho de pesquisa e investigação científica desenvolva "o entendimento do homem e do meio em que vive". A amplitude da idéia de formação universitária continua no inciso VI quando estabelece ser a finalidade da educação superior "estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular, os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade".

Uma grande parte dos alunos, 54%, não possuía formação docente. Esse fato era levado em consideração no momento de preparar as tele-aulas. Os professores buscavam apresentar os conteúdos da maneira mais clara possível no sentido de esclarecer aos alunos os termos e conhecimentos específicos da área educacional. Quando perguntados se iriam exercer a docência, os alunos diziam - *Não quero sala de aula, quero trabalhar na coordenação. – Não tenho jeito para ser professora, acho que não. - Não tenho certeza ainda.* Os alunos não compreendiam a base do curso centrada na docência, a visão no papel do supervisor era maior.

Era interessante abrir espaços no sentido de trazer reflexões acerca dessa temática, perguntando: como os saberes docentes são elaborados, re-elaborados e apropriados pelo professor? Como as discussões, análises e reflexões que ocorrem no interior das instituições de formação do professor podem ser mediadas na sala de aula, campo de atuação real do professor?

É fundamental que a educação seja vista como fator de desenvolvimento e transformação humana. Para tanto, um dos pontos cruciais é a formação docente que oriente os futuros professores no sentido de conviver com seu aluno, observando os seus comportamentos, conversando com ele, perguntando, sendo interrogado por ele e realizando em conjunto suas experiências, a fim de auxiliar na aprendizagem e desenvolvimento e na sua futura prática docente.

A satisfação dos alunos com o espaço era de 71%, diziam: - *melhorou demais, antigamente quando não tinha ar condicionado era terrível, mas fizemos abaixo assinado, reclamamos muito até sermos ouvidos. Devemos ser tratados com o mesmo respeito que se tem com o aluno presencial.* As salas são confortáveis, o problema era com relação à manutenção dos equipamentos: TV e computador. A falta da impressora na sala de aula gerava muito desconforto. Os alunos estavam reivindicando providências nesse sentido. Muitos alunos não possuíam computador em casa e esse fator tem gerado desconforto entre os mesmos e os Centros Associados que são os responsáveis pelos equipamentos.

Como o trabalho de interatividade não era efetivo, ainda tinham muitas fissuras para serem melhoradas. Os alunos não faziam comentários sobre o webtutor em sala de aula, nem contra, nem a favor. O grau de satisfação apresentado causou-me certa estranheza, porém, analisando com maior profundidade, esses dados demonstravam que os alunos, na verdade, não apresentavam uma visão detalhada e profunda do trabalho do webtutor. Como não interagiam, não tinham como avaliar o trabalho do mesmo. Segundo uma aluna: *é um trabalho que deixa a desejar, precisa capacitar os tutores.* Os alunos reclamavam das respostas dos webtutores, tidas como vagas. Além disso, segundo os universitários, os webtutores demoravam a responder. Isso nos remete à reflexão voltada para a preparação do webtutor. O seu papel é de extrema importância, portanto, vai além de responder perguntas.

Por outro lado, a maioria dos alunos afirma que tem consciência de que a comunicação e a interação eram essenciais para o sucesso de sua aprendizagem nessa modalidade, a qual dependeria da utilização efetiva dos meios de comunicação disponíveis. Eles explicitavam que as atividades presenciais lhes proporcionam uma integração maior com os colegas, tutores e com outros grupos de estudantes. Portanto, mesmo para os estudantes da EAD, a noção da presencialidade como atividade que pressupõe um contato físico, em mesmo tempo e em mesmo espaço geográfico era importante. A qualidade de comunicação e de interatividade com os sujeitos envolvidos em um curso a distância dependerá do interesse dos estudantes e também dos critérios que serão delimitados pela equipe pedagógica do curso. A dimensão da interatividade no

curso, ainda, não era suficientemente priorizada. Os estudantes não eram desafiados a realizar atividades colaborativas, de co-participação e de co-autoria, características essenciais dessa dimensão (SILVA, 2001; BORGES, 2003). O curso apresentava alguns avanços no sentido de buscar romper com a abordagem tradicional de ensino, mas, pouco se valia das atividades colaborativas, principal diferencial de cursos on-line, as quais possibilitam efetivamente uma ruptura com a abordagem tradicional em direção a uma abordagem mais inovadora.

Os alunos viam com bons olhos o planejamento dos professores; 59% estavam satisfeitos. Trata-se de um reflexo do tempo destinado ao cuidado na preparação das aulas. Entretanto, as reclamações giravam mais especificamente em torno das estratégias utilizadas pelos professores. Quanto às aulas expositivas e o power point, a reclamação era geral, estavam cansados. Os professores buscavam alternar, porém, como todos usavam os mesmos recursos, era uma massificação intensa sobre os alunos, que acabavam cansados e desinteressados pela aula. Era preciso buscar planejar de forma que os professores alternassem os recursos, apresentando uma aula diferente da outra.

Mas, como elaborar um material atrativo se ainda dispomos de recursos muito simples para prender a atenção dos alunos? Para especialistas, essa é mais uma tarefa de abordagem pedagógica. Segundo Azevedo (2005) "[...] a atratividade do curso a distância não está só na ferramenta, mas no que ele oferece em termos de conhecimento". É nessa hora que o professor descobre que precisa reinventar sua forma de ensinar. Segundo ele, 80% dos professores universitários repetem em sala de aula o método de ensino pelo qual foram instruídos. "A formação pedagógica do professor de Ensino Superior é extremamente defasada. Muito do que se vê em sala de aula hoje está ligado a condicionamento de comportamento e de memorização," conta. E diz mais, os últimos 30 anos da evolução em educação foram praticamente ignorados e as aulas de hoje continuam a ser dadas como era há 50 anos. "Estas são questões que vão muito além da educação a distância. Elas estão defasadas mesmo para o ensino presencial", lamenta Azevedo. Frente a isso, professores precisam refletir sobre o que é ensinar e aprender nos dias de hoje.

Os estudantes apresentam uma concepção de educação a distância similar. Para eles a EAD é sinônimo de oportunidade, de possibilidade, de proposta de ensino que visa a colaborar para que pessoas com dificuldade de tempo e de acesso ao ensino presencial possam realizar a graduação, oportunizando as pessoas moradoras em cidades distantes das universidades a continuar com os estudos e concluir a graduação ou especialização. Para os estudantes da EAD,

os cursos de graduação a distância são, antes de tudo, uma opção para aqueles que não têm condições de freqüentar um curso presencial.

A partir das respostas obtidas dos estudantes da modalidade a distância, percebe-se que essa modalidade se constituiu na única oportunidade de realização de uma formação superior, especialmente para aqueles estudantes que habitavam em cidades de pequeno porte, como exemplificou esta aluna: *“uma maneira de realizar um sonho, pois não poderia comparecer a aula diariamente”*.

O curso foi uma oportunidade de condições de profissionalização e despertou um sentimento de que, através de sua ação pedagógica, foi possível promover mudanças na sociedade, como afirma este estudante: *“a realização de um sonho e a possibilidade concreta de me tornar uma profissional de qualidade que possa mudar a realidade da sociedade por meio da educação de crianças”*.

Os estudantes afirmam também que o curso a distância lhes ofereceu condições para estudar e realizar suas tarefas sem sair de casa, sem a necessidade de deslocamento de cidades, de abandono da família e do emprego, o que para este grupo era imprescindível e significativo. Nesse sentido, apresentamos mais um depoimento de outra estudante: *“o curso a distância ofereceu a oportunidade de estudar sem sair de casa, ficar mais perto dos filhos menores, e tendo acesso ao curso superior, a economia em transporte”*.

Vale destacar que dentre as 37 entrevistas, 34 delas são de estudantes do sexo feminino. Fatores como economia e a segurança também são apontados como positivos pelos estudantes da educação a distância pelo fato de não precisarem transitar em rodovias perigosas para assistirem a aulas diariamente, diferentemente dos estudantes do curso presencial.

As fragilidades do curso, segundo os alunos, estão relacionadas aos seguintes quesitos: - *dificuldade de acesso a web-aula*, - *falta presencial do professor às vezes trazem alguns prejuízos no momento da dúvida*, - *não tirar dúvidas direto com o professor*, - *a falta de interação com o professor no momento da aula*; - *as dúvidas são pouco esclarecidas*. As respostas demonstram que os alunos sentem falta do contato presencial. Somos humanos, desde que nascemos necessitamos do contato humano para a nossa sobrevivência, portanto, somos seres sociáveis, característica herdada, inata na nossa construção bio-físio-psicosocial. Não é de se estranhar que os alunos sintam falta dessa interação. Fortalecer os mecanismos de interação é um desafio que se faz urgente no contexto do curso investigado.

Alguns alunos sentem - *carência em relação à apresentação de trabalhos seminários*, - *aulas sem dinamismo*, - *os professores dão aula como se estivessem apresentando o Jornal*

Nacional, - grande quantidade de conteúdo a ser estudado ao mesmo tempo, não ser avaliado pelos trabalhos. Esse é o resultado da ausência do feedback para os alunos, de um acompanhamento no qual o aluno possa tirar suas dúvidas, não se sentir só no processo. Os mecanismos estão organizados, disponíveis, porém, não são bem explorados, precisa-se de dinamização desse trabalho.

Outra fragilidade apresentada pelos alunos de maneira bem expressiva é a dificuldade em acompanhar o curso (muitos não possuem computador), agregada à dificuldade na utilização das ferramentas disponíveis. Como os processos de suporte pedagógicos e interativos são via internet, os que não possuem computador ficam com o seu tempo limitado para auto-estudo, comprometendo sua aprendizagem.

Quanto à concepção que os alunos possuem de Pedagogia, eis-la: - *É ter conhecimento educacional e também passar aos demais principalmente educacional.* - *É um curso que ensina a profissão, formação de professor, orientador...* - *É um curso de formação para professores, na qual tem por objetivos capacitar pessoas capazes de desenvolver nas crianças habilidade e competência.* - *Curso de formação de professor nas séries iniciais e supervisão escolar.* - *É filosofia da educação e didática da educação* - *É o estudo da educação e das didáticas.* Apresentam uma visão reducionista do campo da Pedagogia, comparando-a como disciplina de Filosofia da educação e didática, prescritiva de métodos e técnicas. Não distinguem a Pedagogia segundo Pimenta (2005) “enquanto campo teórico da prática educativa educacional que não se restringe à didática da sala de aula, nos espaços escolares, mas está presente nas ações educativas da sociedade em geral”. Existe a necessidade premente de que se trabalhe os conhecimentos relacionados ao campo da Pedagogia, ampliando a visão sobre a mesma e sobre o seu campo de atuação profissional.

Quanto ao que consideravam essencial na formação de um pedagogo foram apresentadas as seguintes respostas: - *profissionalismo,* - *ética,* - *qualificação profissional, habilidades,* - *amar a profissão,* - *sentem falta do contato físico com o professor,* - *um pedagogo tem que ter um espírito empreendedor ,* - *deve ter a visão de gestor maior do que de professor, afinal o pedagógico é a chave mor da gestão educacional,* - *ser pesquisador, ler muito, ser inspirado e conhecedor de diversos conhecimentos que regem o saber científico.* As considerações apresentadas pautam-se em conhecimentos genéricos que cabem a qualquer profissional. Apresentam também uma dimensão fragmentada do trabalho do gestor e do professor, hierarquizando os níveis de formação e de conhecimento. Com isso, apresentam conhecimentos distorcidos e limitados sobre a base teórico-epistemológica que embasa a sua formação.

Apontam para a necessidade de não apenas discutir teoricamente a prática, mas buscar espaços de reflexão sobre o que estavam vivenciando no campo de estágio, como forma de garantir a construção do conhecimento de maneira integral, através da constituição da rede de relações entre os saberes.

O pedagógico perpassa toda a sociedade, extrapolando o âmbito escolar formal. Como afirma Libâneo (1999), a Pedagogia ocupa-se, de fato, de processos educativos, métodos, maneiras de ensinar, mas, antes disso, ela tem um significado bem mais globalizante. Ela é um campo de conhecimentos sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa. Nesse sentido, o pedagógico trata de finalidades do processo educativo, implicando em objetivos sociopolíticos a partir dos quais se estabelecem formas organizativas e metodológicas da ação educativa. Assim, o fenômeno educativo se expressa através dos interesses sociais em conflito na sociedade. Por isso, a Pedagogia é uma ciência que atua na atividade transformadora da realidade educativa.

É preciso que o curso de pedagogia EAD prepare o profissional pedagogo nas múltiplas dimensões, atendendo a questões teóricas e metodológicas e a questões de fundamentos legais. O Curso de Pedagogia deve estar pautado por uma intencionalidade, uma política, uma epistemologia e pela pesquisa calcada nos saberes pedagógicos. A mudança num Curso de Pedagogia não poderá levar ao vazio da ação docente, nem acontecer de novo conforme visões interessadas, que vieram sendo traçadas por concepções pragmatistas, tecnicistas e reprodutivistas.

O entrelaçamento dos fios: Educação Superior e Pedagogia EAD

As análises realizadas, no que se referem à educação superior no Tocantins, possibilitaram-me uma aproximação dos contextos históricos, políticos, organizacionais e educacionais relacionados à educação superior do Estado, especificamente a UNITINS. Essa aproximação contribuiu para interpretar com maior amplitude, o entrelaçamento dos fios da Educação Superior no Tocantins e o curso de Pedagogia EAD.

Comparamos os preceitos que orientam os documentos oficiais (Leis, Pareceres, Resoluções, Portarias, projetos etc.) que regem a educação superior Nacional e Estadual e que servem de base para compreensão do cenário que será descrito.

Com a promulgação da LDB 9394/96, assistimos a uma avalanche de legislação e documentos oficiais que procuraram dar uma “nova feição” às práticas da formação ou, no dizer de Guiomar Namó de Mello (1999, p. 15), promover uma “(re)visão radical” nas formações promovidas pelas universidades, segundo a autora, demasiadamente conteudista. As

reformulações atingem todo o ensino superior, em especial as universidades públicas. Catani e Oliveira (2002, p. 49) expõem que o novo modelo de expansão do ensino superior no Brasil,

[...] caracteriza-se, sobretudo, pela diferenciação do perfil das IES e pela diversificação e flexibilização da oferta, o que tende a se aprofundar, nos próximos anos, em razão das políticas de ajustamento do sistema ao crescimento da demanda e ao atendimento das exigências do mercado.

Como resultado das políticas de reformulação, segundo o Coordenador Pedagógico Geral do curso de Pedagogia, José Alexandre, [...] *o próprio Estado do Tocantins tem modificações, porque nós não podemos esquecer que há toda uma conjuntura nacional e todo um alinhamento do Brasil junto a determinadas agendas neoliberais e, sobretudo, àquelas voltadas para a educação. [Tudo isso] faz com que essa nova fronteira do Tocantins se torne um grande laboratório de experiências educativas.*

Nesse cenário de adaptação, a UNITINS passa por nova configuração, como nos apresenta José Alexandre: *Em 2000, 2001 quando é criado a Universidade Federal por certo jogo político, certa orquestração política de interesses políticos tanto do governo estadual, naquele momento histórico, como do próprio governo federal buscando mais votos nos seus colégios eleitorais (medidas populistas). Essa Universidade Federal é criada, só que tem um pequeno jogo por detrás.*

Como o professor nos aponta, o Estado, com sua ingerência política, interferiu nos processos organizacionais da UNITINS, intervindo em sua política de formação. Nesse sentido, a instituição passou por forte tensão devido ao controle exercido pela estrutura de poder.

Discutindo as metamorfoses pelas quais passam as universidades públicas, em especial as federais, Catani e Oliveira (2002, p. 55) assinalam que, nesses processos de ajustamento, “há indícios de que essas universidades assumam um perfil mais funcional e pragmático”.

Adequando-se a esse novo formato e buscando condições para sua subsistência, a UNITINS passa a promover cursos de formação mediante pagamento de mensalidades pelos inscritos. E passa a inserir-se no prisma da Educação telepresencial, abrindo caminhos para educação a distância. Segundo José Alexandre, [...] *no momento da virada, na criação da UFT, a UNITINS havia iniciado um trabalho de resgate da tele-educação, do tele-ensino e inaugurou justamente com o suporte do Conselho Estadual de Educação um projeto experimental do curso Normal Superior telepresencial. Enquanto Fundação e sem recursos, ela se associou a uma empresa privada, a EDUCON, e também convencionou-se com a Secretaria de Educação, que*

naquele momento histórico também [...] havia a própria Rede Sat; e ela passou a ofertar o Curso Normal Superior telepresencial para todos os municípios tocantinenses.

A modalidade telepresencial foi tão bem aceita pela população, que o Conselho curador da UNITINS identificou, por meio dessa proposta, a possibilidade para a UNITINS investir na EAD. Esse objetivo não demora a se concretizar, pois, o curso Normal Superior na modalidade a distância recebeu autorização e reconhecimento para funcionar em plataforma nacional, por meio da Portaria – MEC Nº 2. 145/04. Em 2001, foi implantado o Curso Normal Superior na modalidade telepresencial.

Com a emergência dos cursos organizados a partir de regimes especiais, a UNITINS se viu forçada a redimensionar sua estrutura organizacional e pedagógica, atendendo as demandas do ensino a distância. A UNITINS foi a primeira Universidade do Estado credenciada pelo MEC para ofertar EAD. Em seus cinco anos de trabalho com o EAD, a UNITINS deu um salto quantitativo, atingindo o patamar de 110 mil alunos matriculados. O Centro Universitário Luterano de Palmas – CEULP em seus 15 anos de Tocantins, com 5.600 alunos em 2007 na modalidade presencial, não conseguiu atingir nem 50% do total da EAD. Comparando com o curso de Pedagogia/2006, a UNITINS tinha 6.500 alunos matriculados contra 189 do CEULP, demonstrando o crescimento vertiginoso da modalidade a distância na UNITINS. Esse dado nos apresenta o crescimento da EAD, especificamente no Estado do Tocantins.

O crescimento da EAD, nos últimos anos, pode ser explicado por uma razão muito simples: sua viabilidade financeira e praticidade pedagógica em termos de aproximação ao ensino presencial. Um dos pontos mais valorizados é a redução de custos que possibilita economia em escala. Porém a expansão quantitativa (mais alunos) exigiu da UNITINS uma busca pelo incremento qualitativo. Foi necessário investimentos na estrutura física, logística, tecnológica e de pessoal para atender as necessidades da EAD.

Com isso, a UNITINS assumia um viés mercadológico, oferecendo cursos com baixo-custo para o aluno, carga horária restrita, oferecidos nos períodos noturnos ou em regimes especiais - em suas várias formas (telepresencial, EAD). Centrados na prática, reafirmam análises feitas por vários pesquisadores da área (FREITAS, 2002/ 2003/ CAMPOS, 2002; SHIROMA; 2003; MORAES/ 2003): o projeto de reforma, constrangido à lógica dos determinantes históricos que o determinam, circunscreve a formação dos professores ao campo do pragmatismo, colocando-se na contramão das aspirações que historicamente tem marcado as reivindicações do movimento docente.

No âmbito do movimento da formação, educadores produziram e evidenciaram concepções avançadas *sobre a formação do educador*, destacando o caráter sócio-histórico dessa formação, a necessidade de um profissional de caráter amplo, com pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo, com desenvolvimento da consciência crítica que lhe permita interferir e transformar as condições de escola, da educação e da sociedade [...]. Como parte importante dessa construção histórica a partir das transformações concretas no campo da escola, construiu a concepção de *profissional da educação* que tem na docência e no trabalho pedagógico a sua particularidade e especificidade (grifos da autora). (FREITAS,2002, p. 139)

Nesse espaço, o Curso de Pedagogia ofereceu grande contribuição para a consolidação da Universidade do Tocantins – UNITINS, pois sua inserção no Estado se deu a partir dos cursos de Pedagogia e na EAD, por meio dos cursos telepresenciais. Portanto o crescimento e estruturação da instituição se devem aos cursos de licenciatura, que apresentavam um aluno com perfil sócio-econômico de baixa renda, que contribuiu para alavancar, estruturar e solidificar a UNITINS no Estado do Tocantins.

Apesar de não haver um censo que retrate o quantitativo de cursos de Pedagogia que havia no início do Estado do Tocantins, por meio dos documentos do Conselho Estadual de Educação, foram encontradas informações de que, no ano de 1989, havia três faculdades isoladas. Destas, apenas a FAFICH de Gurupi oferecia o curso de Pedagogia com Habilitação em Magistério das matérias pedagógicas do 2º grau, Supervisão Escolar de 1º e 2º Graus pelo Decreto Federal (MEC) 94.787 de 19/08/87. Atualmente, segundo dados do censo da educação superior - 2006, no Tocantins existem 33 IES cadastradas, destas, uma é a UFT, duas se configuram públicas de direito privado, e trinta são instituições privadas. Houve crescimento da Educação Superior no Estado especificamente no setor privado.

Com relação aos cursos de Pedagogia, o censo 2006 nos apresenta um crescimento impressionante. Atualmente são 136 cursos de Pedagogia cadastrados no Estado do Tocantins, destes, 16 cursos de Pedagogia são presenciais, oferecidos por faculdades isoladas, centros universitários, institutos e universidade federal. Os outros 120 cursos de Pedagogia são oferecidos na modalidade a distância pela UNITINS.

A evidência de que o curso de Pedagogia foi e ainda é a base da educação superior no Estado é muito clara. Foram os cursos de Pedagogia que possibilitaram a consolidação da educação superior no Estado do Tocantins. O curso atendia as especificidades regionais e específicas dos professores que em sua maioria eram leigos e também dos coordenadores, diretores, supervisores e orientadores educacionais que assumiam suas funções sem uma qualificação. Portanto o processo de construção da educação superior no Tocantins se inicia com a formação dos professores, pautada nas licenciaturas. Ainda se faz presente um grande

contingente de cursos de Pedagogia sendo ofertados no Estado. Porém a predileção maior dos que buscam a formação docente está voltada para os cursos oferecidos na modalidade EAD, como nos apresenta os cursos de Pedagogia EAD 2006 e 2007, que tiveram ao todo um contingente de 15 mil alunos matriculados.

Estabelecendo as conexões dos fios do Projeto Pedagógico do Curso.

O curso de Pedagogia investigado, oferta Habilitação em Docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Supervisão Educacional. Seu currículo é pautado

[...] numa formação integral e articulada do educador implicando na inserção dos diferentes domínios e instâncias presentes no cotidiano do contexto escolar, e também naqueles nos quais a Educação se faz presente (a docência, a gestão, as políticas educativas, os espaços escolares e não escolares, a educação básica e seu continuum de (0 a 10 anos) e a pesquisa (PROJETO PEDAGÓGICO, 2007).

Com essa finalidade, o currículo do curso de Pedagogia EAD previa 3.100 horas para sua integralização. Apesar do curso não atender ao parecer CNE/CP 1 de 15 de maio de 2006, que prevê o mínimo de 3.200 horas. O curso, estava amparado pelo mesmo parecer em seu artigo 11 que prescreve que:

§ 3º As instituições poderão optar por introduzir alterações decorrentes do novo projeto pedagógico para as turmas em andamento, respeitando-se o interesse e direitos dos alunos matriculados.

§ 4º As instituições poderão optar por manter inalterado seu projeto pedagógico para as turmas em andamento, mantendo-se todas as características correspondentes ao estabelecido.

Na proposta de formação do curso, se reconhece o profissional da Educação, não apenas na docência de 1ª a 4ª, mas também reconhece o educador além da formação docente, a Supervisão Educacional como uma ênfase intencional para melhor atuar nos cenários educacionais. O projeto pedagógico busca ajustar-se ao previsto na Resolução CNE/CP 01/06.

Ao analisar o total da carga horária do curso de 3.100 horas, tem-se a impressão de que é uma carga horária viável para o cumprimento do currículo a que se propõe. Quanto à distribuição da carga horária do total de 3.100 horas, 1273 correspondem ao auto-estudo, 798 horas para a mídia televisiva, 829 horas para a mídia digital e 200 horas para atividades acadêmico-científico-cultural. A situação apresentada demonstra que as atividades de auto-estudo compõem 43,90% do currículo do curso, as atividades midiáticas 27,52%, para a mídia televisiva e 28,58% para a mídia digital. Isso nos apresenta que, de toda carga horária do curso, somente 27% é destinada à tele-aula. Isso demonstra que a proposta do curso é favorecer ao auto-estudo, como nos apresenta o projeto pedagógico do curso.

A estratégia curricular para o curso de Pedagogia na modalidade EAD pressupõe uma ênfase marcante no auto-aprendizado. A finalidade da proposta do curso é propiciar uma carga horária maior para o aluno ter que administrar seus estudos. No entanto foi identificado que os alunos sentem dificuldade para efetivar esse processo, consideram o momento presencial como o *dia da aula*. Ainda trazem a cultura da formação que receberam do ensino fundamental e médio, resquício de uma cultura herdada do ensino presencial. Sabemos que esses problemas não trazem somente vestígios de uma base educacional fragilizada. A educação brasileira suporta há anos problemas crônicos – pobreza das famílias, baixo salário dos professores, desvalorização social da profissão de professor, fatores esses que contribuíram para o rebaixamento da qualidade de ensino. Nesse complexo contexto educacional, o Estado Tocantins não se difere da realidade brasileira.

Os alunos do curso de Pedagogia EAD apresentam um perfil sócio-econômico de baixa renda. As profissões se dividem entre domésticas, vendedores contratados e ambulantes, funcionários públicos técnico-administrativo, professores da educação básica, assistentes de serviços gerais, vigias noturnos etc. Esse perfil de aluno que se apresenta não é somente dos alunos da EAD, já fazia parte do contexto histórico dos cursos de licenciatura. Essa situação é manifestada pelo Coordenador Pedagógico Geral José Alexandre. Ele afirma: *o nosso foco é o aluno, e o nosso foco é o pobre. Eu acho que muitas vezes quando a gente fala da inclusão [...] Uma Universidade endógena voltada só pra si é meio complicado. Resultado! A UNITINS começa a trabalhar justamente com esses alunos e com o curso telepresencial.*

Nesse sentido, o projeto do curso tem como proposta romper com as dificuldades de tempo-espço, bem como os problemas sócio-econômicos da população, propiciar a educação superior para professores que não têm chance de adquiri-la. Porém não basta o acesso, importante também se faz o acompanhamento dos ingressantes, pois atendidos em suas dificuldades e especificidades têm maior chance de permanência para a tão sonhada formação.

Democratização da educação significa *acesso, permanência e qualidade*. Para que a educação intencional seja democratizada é preciso que todo cidadão efetivamente tenha acesso a ela; ter acesso é o início, importa permanecer e aprofundar no seio da cultura que se veicula através dessa educação. Por último, é preciso ter acesso e permanência em algo de qualidade satisfatória. (grifos do autor) (LUCKESI, 2001, p. 42)

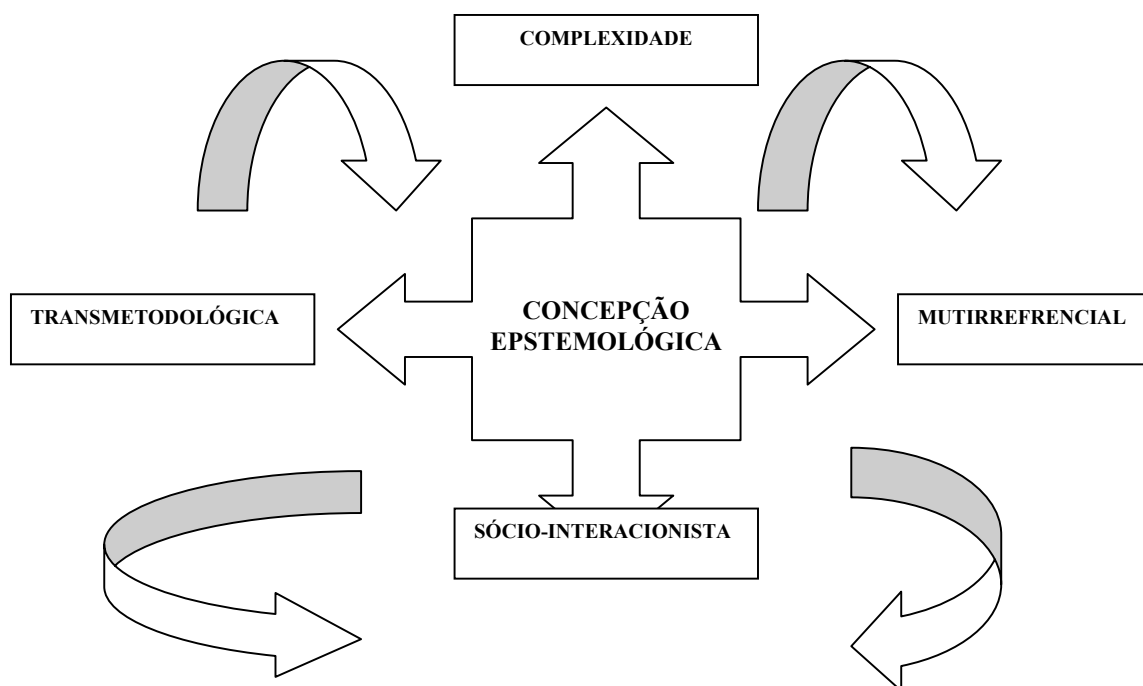
No entanto não foi identificado durante a investigação programas de acompanhamento aos alunos. Devido às dificuldades que eles apresentavam nos processos interativos e na elaboração dos relatórios de estágio quanto à interpretação, raciocínio lógico e utilização dos recursos

computacionais, fazia-se necessário um programa de acompanhamento que os atendesse em suas necessidades.

Um caminho extremamente importante para permitir a democratização do acesso ao ensino superior é a oferta de cursos de preparação (nivelamento) para estudantes que não tinham as habilidades suficientes para acompanhar os cursos regulares oferecidos. (LUCKESI, 2001, p. 45)

Não consta no projeto político pedagógico do curso de Pedagogia EAD, programas de nivelamento ou ações mediadas por recursos midiáticos para o atendimento desse quesito. O interesse da coordenadora do curso e dos professores no sentido de buscar alternativas para amenizar o problema era discutido nas reuniões pedagógicas ou informais. No entanto não há, ainda, nem um projeto institucionalizado para trabalhar o problema. Entretanto, o processo de interação-interatividade desenvolvido no curso tinha como proposta contribuir para amenizar as dificuldades de aprendizagem dos alunos. Seria de extrema relevância para o bom desenvolvimento do processo de aprendizagem, que se criassem estratégias para sanar os problemas que existem no curso de Pedagogia EAD.

Para a efetivação do seu currículo, o curso de Pedagogia EAD optava por uma proposta epistemológica para a educação a distância, conforme a ilustração a seguir:



Nessa perspectiva, o curso de Pedagogia, através da EAD, propunha que no processo de desenvolvimento, o aluno e professor pudessem estabelecer um novo olhar sobre o humano, o “conhecimento” do cotidiano, a partir da conjugação das várias perspectivas teóricas, o que se desdobrava na construção do conhecimento sobre os fenômenos sociais, principalmente os

educativos. Nesse sentido, a análise multirreferencial das situações, dos fenômenos e dos fatos educativos possibilitava uma leitura plural sob diferentes ângulos.

Era possível que o grupo atingisse essa perspectiva, porém, para esse olhar diferenciado sobre o humano, o conhecimento e o cotidiano, era preciso ir além dos espaços da sala de aula, promover situações que o aluno confrontasse situações, conhecimentos, questionasse, argumentasse, etc. E não se atinge esse ideal sem estudo, leitura, interpretação, reflexão e investigação. A visão multirreferencial do aluno do curso de Pedagogia, ainda, não se apresentava.

Ainda se compreendia o processo educacional como aquele que deveria oferecer um conjunto de experiências que assegurasse uma espécie de unidade, uma certa comodidade. Quando os professores propunham atividades que exigissem um maior nível de complexidade, os mesmos não correspondiam.

Essa forma de encarar o processo trazia implicitamente uma noção de identidade, o que nos remete para a mesmice, para o igual – o que revelava uma repetição do mesmo. Repetição que se distende sob duas perspectivas: a primeira diz respeito ao cumprimento das expectativas que professores e estudantes estruturavam entre si (AQUINO, 1996); a segunda referia-se ao próprio processo de aprendizagem, cujo desdobramento se revelava nas ternas repetições do conteúdo aprendido realizadas pelos alunos durante sua vida escolar.

Sob a perspectiva da complexidade, a educação era entendida, no âmbito da abordagem multirreferencial, ” como uma função global, que atravessava o conjunto dos campos das ciências do homem e da sociedade, interessando tanto ao psicólogo como ao psicólogo social, ao economista, ao sociólogo, ao filósofo ou ao historiador, etc.” (ARDOINO, 1995, p. 7). À medida que os fenômenos educativos são apreendidos enquanto complexidade, torna-se necessária uma abordagem que atente para essas várias perspectivas, reconhecendo suas recorrências e contradições, de tal forma que elas não se reduzam umas às outras.

A proposta metodológica que se apresentava no curso não oferecia a possibilidade de aplicação de modelos sem a necessária desconstrução metódica e a posterior reconstrução exigida pela problemática concreta. A superação dessa situação reclamava o desenvolvimento de projetos numa perspectiva *transmetodológica*, definida como um objetivo estratégico, que deveria considerar o caráter construtivo processual das transformações e as experiências dos processos pluri e interdisciplinares. Tais perspectivas, no entanto, necessitavam de que os espaços educativos fossem explorados em toda sua dimensão e complexidade.

Os processos de educação *interativa* estavam alicerçados nos fundamentos da teoria sócio-interacionista de Vigotsky, que postulava que os processos psicológicos aparecem primeiro nas relações sociais e que utilizam tanto os instrumentos físicos, que podem alterar o ambiente, como os psicológicos, que alteram as capacidades mentais; nos dois casos, com o necessário apoio da linguagem verbal. Nesse sentido, a educação *on line*, com o emprego das NTIC, oferece as condições necessárias para que o processo de ensino-aprendizagem ocorra de modo eficaz.

Mas, para que esse objetivo fosse alcançado, havia necessidade de que o curso ajustasse e reestruturasse os processos interativos na construção de um ambiente de conhecimento e colaboração entre os alunos. Ambiente em que o professor pudesse orientar e acompanhar o aprendizado do aluno, ajustando a ajuda na construção de novos conhecimentos sempre que necessário. Porém, no curso de Pedagogia EAD, o professor não acompanhava os mesmos, não possuía conhecimentos de suas dificuldades, necessidades e interesses. Com isso, o processo de ensino aprendizagem ficava fragmentado, não proporcionando as concepções defendidas no projeto.

Nesse sentido, a construção de significados e sentidos deveria ser efetivada num contexto de comunicação interpessoal, que tinha como espaço o processo de interação interatividade, nos fóruns de discussão, nos chat, e-mails, etc

Era de extrema importância que o professor avaliasse constantemente o planejamento no decorrer do curso e, sempre que necessário, introduzir modificações conforme as necessidades levantadas nos diálogos desenvolvidos entre alunos, professores e Webtutores nos processos interativos. Para o desenvolvimento da proposta pedagógica do curso de Pedagogia, precisaria implementar:

- os ambientes interativos para que os alunos pudessem se manifestar, verbalizando e justificando suas posições frente aos conteúdos, pois, quando o aluno verbaliza e, no caso da comunicação com as NTIC, utilizando a linguagem escrita para exteriorizar seus pensamentos, tem oportunidade de refletir mais especificamente sobre suas certezas e dúvidas. Esse procedimento permitiria que os alunos pudessem aprender com seus colegas, refletindo sobre tais posições e contrapondo-as em relação às suas, em uma atividade de reflexão, articulação e reelaboração dos seus conhecimentos, aprendendo e ensinando em um processo interativo.
- fortalecer e buscar novas possibilidades que favorecessem a interação professor-aluno, webtutor-aluno e de modo sincronizado no processo de construção de significados pelo aluno, ou seja, a ajuda se ajustaria a cada momento à situação e às características da

atividade mental do aluno. Era preciso que a possibilidade de intervenção do professor esteja conectada aos esquemas de conhecimento do aluno, aos significados e sentidos que este atribui ao aprendizado e que, assim, a ajuda seja capaz de mobilizar tais esquemas, significados e sentidos, no intuito de forçar a reestruturação dos mesmos a partir de novas aquisições.

- fazia-se de extrema importância para o curso de Pedagogia EAD que o professor atuasse de forma a incentivar e motivar a participação dos alunos na construção do conhecimento, além de desafiar os alunos a pesquisar e adquirir novos conhecimentos. O emprego das tecnologias na EAD, por si só, não contribuirá para a formação de sujeitos críticos e autônomos. Pelo contrário, é na mediação do professor, integrando-o nessa desafiadora proposta de formação que poderá se desenvolver a criação de uma aprendizagem para a autonomia, com participação ativa do aluno em seu próprio aprendizado. Embora o acompanhamento do aluno nesse processo não seja presencial, deve manter a sensibilidade e a afetividade necessárias aos relacionamentos humanos, eis um dos maiores desafios para a EAD.

Para compreender como se desenvolvem os processos pedagógicos do curso de Pedagogia EAD, a seguir apresentaremos o desenrolar dos fios condutores que permitem as conexões do trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores.

5.3 O trabalho pedagógico dos interlocutores: seus saberes e fazeres

O trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores do curso de Pedagogia EAD é permeado por diversas etapas, que devem ser seguidas em tempos, formas e ritmos determinados para não comprometer o desenvolvimento do curso. A investigação e acompanhamento desses processos junto aos interlocutores levaram-me a constatar que a organização de um curso à distância é mais complexa, às vezes, que um sistema tradicional presencial. Isso se dá visto que exige não só o planejamento e preparação de material didático específico, mas também a integração de "multi-meios" e a participação de muitos profissionais envolvidos ao mesmo tempo no desenvolvimento das atividades. O sistema de acompanhamento do estágio supervisionado e avaliação do aluno também é complexo e exige um tratamento especial. Isso significava um planejamento cuidadoso específico de expressiva qualidade.

Para a compreensão do trabalho pedagógico desenvolvido no curso, procuro embasar-me em conceitos anteriormente estudados e entrelaçá-los com o observado e vivenciado na investigação. Nessa perspectiva, iniciei a observação buscando compreender o trabalho pedagógico enquanto espaço de produção do conhecimento crítico-reflexivo pautado em

concepções, valores e ações pedagógicos imbuídos na valorização e fortalecimento do processo educativo. Nesta investigação, o trabalho pedagógico é compreendido:

- a) como trabalho pedagógico que, no presente momento histórico, costuma desenvolver-se predominantemente em sala de aula;
- b) como organização global do trabalho pedagógico da escola, como projeto político pedagógico da escola. Freitas (2005, p. 94).

O trabalho pedagógico, enquanto organização que se constitui na estrutura de um projeto político, foi planejado, projetado, idealizado. Para sua efetivação, é de suma importância compreender como se constituem os espaços e sujeitos envolvidos no curso de Pedagogia EAD. Com a autorização dos interlocutores, aproximei-me dos espaços de sua atuação docente para compreender o que pensavam, o que faziam para a efetivação do seu trabalho pedagógico. Aproximei-me, também, dos alunos, procurando compreender como interpretavam o trabalho desenvolvido pelos professores do curso. Por meio das observações, das falas dos interlocutores e das fundamentações teóricas analisadas, apresento a interpretação dos achados.

Coordenação do curso

Para a realização de uma observação mais crítica e reflexiva sobre o trabalho pedagógico, procurei conhecer o trabalho da coordenadora de Pedagogia EAD. Enquanto sujeito que tem tempo e espaço para a efetivação da organização e operacionalização didático-pedagógica do curso junto aos professores, compreendê-los é de extrema importância para as análises da dinâmica desenvolvida em um curso na modalidade EAD.

Cabe ao coordenador assessorar os professores no que tange a planejamento, metodologia, avaliação, objetivos e orientações quanto à dinâmica do processo ensino-aprendizagem.

Ele deve incumbir-se de garantir, orientar e auxiliar esta formação, a fim de que os professores desenvolvam e aperfeiçoem suas habilidades, renovando conhecimentos, repensando a práxis educativas, buscando novas metodologias de trabalho, aliando teoria e prática, uma vez que não existe a possibilidade de dicotomia entre uma e outra, pois toda ação humana é intencional, tenha-se consciência disto ou não. (MIZIARA, 2004, p. 1)

Nesse sentido, cabe ao coordenador pedagógico promover a articulação entre teoria e prática no âmbito escolar. Para tanto, há que possibilitar o desenvolvimento da proposta pedagógica efetivada no trabalho pedagógico desenvolvido no espaço educativo.

Quanto espaço físico de trabalho, a Coordenadora do curso de Pedagogia EAD tinha uma sala que era dividida com coordenadores dos cursos de Letras, Matemática e também com os professores e web-tutores. A sala era climatizada, tinha uma divisória de vidro, que separava o espaço destinado à Coordenação, dos professores e web-tutores. Essa sala era pequena para os três coordenadores. A vantagem era que possibilitava visibilidade de todo espaço e maior

integração entre as pessoas que ali trabalhavam. Em contrapartida, apresentava um desafio, a dificuldade para um atendimento personalizado, que exigia maior privacidade. Somente aos sábados é que a Coordenadora do curso de Pedagogia EAD não dividia a sala com os outros coordenadores, pois esse dia era específico para o curso de Pedagogia EAD.

No momento em que os professores estavam planejando, a coordenadora de curso ficava atenta às vozes e movimentos, pois as divisórias de vidro permitiam uma visualização do ambiente. No primeiro momento, impressionei-me, pois se tinha uma visão do todo. Porém, no decorrer das observações, pude constatar que existia também, nas entrelinhas, o interesse de ver ou supervisionar: quem comparecia ou não no horário, se estava planejando, fazendo atendimentos online, estudando, se estava utilizando os computadores e como (se para o trabalho, ou para outros assuntos). Inclusive, ao observar melhor o *layout* da sala, verifica-se que os computadores ficavam expostos nas bancadas com o posicionamento da tela do monitor de frente para a sala da coordenadora. Quando os professores e webtutores estavam utilizando-os, a coordenadora tinha uma “visão” das atividades que estavam sendo desenvolvidas. Era o “controle” sobre o trabalho dos professores e sobre sua autonomia profissional.

Autores que discutem a formação de professores, como Nóvoa (1991, 1992), Zeichner (1992, 1998), Tardif (2002), Veiga (2002) e outros, têm apontado a importância que se reveste o campo da docência e indicando a necessidade de se valorizar práticas formativas que contribuam para a construção de professores de profissão que sejam autônomos e capazes de refletir criticamente sobre sua prática e a realidade social.

Assim, para além de professores que dominem bem o conteúdo, ou seja, tecnicamente bons executores dos processos pedagógicos preconizados pelos especialistas, é crucial que o profissional seja capaz de posicionar-se e agir criticamente no âmbito social geral e nos contextos em que atua e, para isso, o espaço para o desenvolvimento dessa autonomia se faz necessário.

O sentimento dos professores quanto a esse espaço era de que deixava a desejar. Não concordavam com o *layout* da sala, achavam que o posicionamento das bancadas onde ficavam os computadores dificultava o desenvolvimento das atividades coletivas do grupo que eram requeridas continuamente. Não se sentiam à vontade para falar de assuntos que os incomodavam e nem para estudar e planejar, pois o movimento na sala é intenso. Nesse sentido, a aproximação dos espaços que favorecia a supervisão da coordenadora na execução do trabalho pedagógico dos professores gerava uma tensão entre os professores.

Na prática, são problemas nas relações interpessoais do grupo. Segundo a coordenadora do curso, “*quem não se encaixa não tem como continuar*”. Essa afirmação parece indicar que na

EAD não cabe espaço para divergências pessoais e profissionais. O campo das relações interpessoais nos oferece uma variedade de conhecimentos e experiências de grande valor. Assim compreender como se constroem e se desenvolvem essas relações na EAD, por meio das próprias vivências e divergências contextualizadas no curso, é um desafio que deve ser encarado como uma possibilidade de crescimento, para uma sociedade que cada vez mais necessita, segundo Delors (2001), “aprender a conviver juntos” defendidos como um dos grandes desafios deste milênio. Conviver juntos apresenta-se como um dos pilares da EAD, principalmente para os professores envolvidos no curso, pois a forma como ele é configurado exige do grupo habilidade para trabalhar em equipe, com isso, *aprender a conviver juntos*.

No final do mês de agosto, a Coordenação do curso de Pedagogia junto com os professores e webtutores passaram a utilizar outra sala. Esta tinha a mesma disposição e tamanho da anterior, porém, dos seis computadores anteriormente disponíveis, ampliaram-se para nove. Quanto à Coordenadora, passou a dividir o espaço com apenas um Coordenador, com isso, adquiriu liberdade para fazer suas atividades de atendimento. Os foram mais direcionados aos professores. No período da investigação, não foi presenciado outro tipo de atendimento externo.

Um fato interessante foi verificar a ausência da “presença” física dos alunos no espaço da coordenação. É lógico que essa “presença” a que me refiro se relaciona aos alunos das telessalas de Palmas, que tinham a possibilidade de um contato presencial com a coordenadora, fato que no ensino presencial é constante.

Esse estranhamento foi decorrente das observações nas telessalas, pois os alunos sentiam a necessidade de falar com a coordenadora do curso quando surgiam problemas. Presenciei uma situação, na qual uma aluna que havia se desentendido com o grupo de trabalho¹¹ e queria escolher outro, procurou-me para auxiliá-la no contato com a coordenadora. A aluna preferia solicitar a intervenção de outra pessoa para auxiliá-la, do que ir até a coordenadora do curso, apesar da UNITINS ficar bem próxima do local da telessala na qual a aluna estuda. O fato de estudarem na modalidade a distância interferia também na forma de contato para com a coordenação do curso. Os alunos preferiam utilizar os recursos tecnológicos disponíveis para o contato a distância do que presencial. Podemos concluir, portanto, que as demandas de atendimento ao aluno da EAD ficam na mediação dos recursos tecnológicos interativos.

Esse contexto, aparentemente simples, se não for considerado, pode tornar-se complexo. É preciso cuidar do espaço para o aluno se expressar, reivindicar, sugerir e elogiar. Mesmo a

¹¹ Os grupos de trabalho são definidos no primeiro período do curso, em que os alunos escolhem os colegas com os quais irão realizar os trabalhos solicitados durante o curso.

distância, o aluno precisa sentir que existe uma coordenação, que, além de ser responsável pela gestão pedagógica do curso, também se preocupa com as pessoas envolvidas nesse processo. Não é pelo fato do curso ser desenvolvido na modalidade a distância que se pode passar por cima de questões construídas historicamente por meio de muitos embates, no intuito de se respeitar a participação e a fala do aluno. É preciso que ele tenha voz e que, principalmente, seja ouvido mesmo na modalidade a distância.

Essa situação se refletiu no momento em que estive frente a frente com os alunos nas telessalas. O desejo de fala era tão evidente que me procuravam em muitos momentos para desabafar sobre assuntos pertinentes ao curso. As ações e reações dos alunos expressavam a evidência de que sentiam desejo de ser ouvidos e de ter contato presencial. O contato maior que sentiam era dos professores como nos apresenta o webtutor: *os alunos sentem carentes de contato direto com o professor, eles às vezes comentam lá que queriam ver conhecer tocar na gente.*

Na EAD, assim como no presencial, as relações interpessoais devem ser cuidadosamente preservadas, contribuindo para a melhoria do processo pedagógico do curso. É preciso que para isso se abram espaços para o diálogo para que todos possam expressar o que pensam e como se sentem no contexto do curso de Pedagogia EAD. Conforme informado pela coordenadora e constatado nas observações, o espaço para o aluno dialogar, fazer suas reivindicações, sugestões e tirar suas dúvidas ficava disponível no portal da UNITINS: o Fale Conosco e por meio da webtutoria. Os espaços buscavam promover a interação do aluno com a coordenadora, professores e webtutores.

Ao analisar os questionamentos dos alunos no portal, direcionados aos professores e webtutores, verificava-se que estavam voltados especificamente sobre dúvidas dos conteúdos trabalhados nas teleaulas. Os questionamentos não apresentavam um nível de profundidade na sua elaboração. Geralmente eram superficiais e redundantes, demonstrando que os alunos não haviam estudado o material da apostila, nem os textos complementares enviados. E que, possivelmente, não haviam prestado atenção nas explicações dos professores nas teleaulas. Por exemplo, as perguntas feitas pelos alunos à professora da disciplina de Supervisão Educacional são: *Qual o papel do Supervisor? Qual a diferença entre coordenador e Supervisor? O Inspetor possui a mesma função do Supervisor? Qual a importância do Projeto Pedagógico?* Essas perguntas foram feitas pelos alunos após uma teleaula na qual a professora explanou detalhadamente sobre o trabalho do Supervisor Educacional.

Assim como no presencial, em que o aluno ficava disperso nos momentos das explicações dos professores, no momento das teleaulas do curso de Pedagogia EAD as dispersões também

ocorriam. Porém, no ensino presencial, o professor tinha a possibilidade de intervir para amenizar o problema e a organização do espaço. No caso da EAD, esse processo era mais complexo, pois dependia do grau de envolvimento e comprometimento do aluno, uma vez que ele tem o poder de decisão sobre suas ações. Portanto a organização do espaço de aprendizagem na EAD depende do nível de conscientização e responsabilidade do aluno para com a sua aprendizagem. Nessa perspectiva, o aluno na EAD é, segundo Belloni (2001, p.40), um aprendente “considerado como um ser autônomo, gestor de seu processo de aprendizagem, capaz de auto-gerir e auto regular este processo”.

Os alunos do curso de Pedagogia não utilizam o espaço para sugerir alternativas para melhorias do processo de ensino-aprendizagem, ficavam no campo da reclamação. Não aproveitavam as experiências já vivenciadas no decorrer do curso, para propor outras possibilidades de se trabalhar as teleaulas, a webtutoria e os processos interativos disponíveis no curso. Com relação às perguntas feitas no espaço destinado à coordenadora do curso, o Fale Conosco. As perguntas são voltadas para as questões legais que regem o curso de Pedagogia na modalidade EAD. Os alunos questionavam se realmente o curso tinha os mesmos amparos legais de um curso de Pedagogia presencial, se teriam mercado de trabalho, se o curso de Pedagogia a distância realmente era reconhecido, se tinha os mesmos direitos de um curso de Pedagogia presencial. Parece que havia certa insegurança dos alunos quanto à modalidade EAD. Os alunos não apresentavam uma visão crítico-reflexiva sobre o curso. Este era um dos desafios do curso de Pedagogia EAD: desenvolver um posicionamento crítico do aluno diante de sua formação. No presencial, por meio de intervenções, trabalhos de grupo, projetos de extensão etc., o professor pode oferecer ações concretas que o estimulem a posicionar-se. Na EAD, em função da autonomia de tempo e espaço do aluno esse desafio torna-se maior, porém, possível.

Existia uma lacuna que precisava ser preenchida. A coordenadora do curso poderia aproveitar o espaço Fale Conosco, destinado ao aluno, para promover debates e reflexões, para explicitar e, de alguma forma, dialogar com os alunos sobre os processos legais, organizacionais e pedagógicos que regiam a proposta pedagógica do curso de Pedagogia EAD.

Quando chegam às instituições de ensino, os estudantes não vêm precisamente como uma tabula rasa, mas com numerosas experiências, princípios, interpretações, juízos, preconceitos, expectativas acumuladas, alguns comuns a todos eles, outros de caráter mais individual, que devem ser levados em consideração por professores e professores se realmente quiserem provocar uma verdadeira interação. (SANTOMÉ, 1998 p. 172)

Para que esse trabalho pudesse ser desenvolvido pela coordenadora, era necessário tempo disponível, pois, como ela informou, chegava a ter 300 questões no portal. Sendo assim,

precisava-se de tempo para responder a elas, com o devido cuidado e zelo. A coordenadora tinha uma carga horária de 20 horas, e segundo ela, em função de tudo ser informatizado, as atividades burocráticas eram poucas e “enxutas”. Sendo assim, com 20 horas disponíveis para o seu trabalho, poderia haver tempo para responder aos questionamentos dos alunos no portal.

Porém a coordenadora encontrava dificuldades para dar conta dessa atividade e em alguns momentos, era auxiliada pela webtutora para responder às questões. Esse fato era complexo, pois era a intervenção de outra pessoa que estava apenas há um ano no curso e, portanto, não detinha os conhecimentos específicos sobre o curso, como a coordenadora.

A participação direta da coordenadora no processo de interatividade lhe proporcionaria momentos de interação, no qual poderia identificar as necessidades, dificuldades, expectativas dos alunos. Portanto, os momentos de interação entre a coordenadora do curso e os alunos deveriam ser mais explorados, porque representavam fontes de entrelaçamentos nas relações.

Em alguns momentos, a coordenadora estava sobrecarregada de trabalhos burocráticos, incluindo os informatizados, como o preenchimento dos relatórios. Esse quadro demonstrava que, assim como no presencial, o trabalho burocrático se sobrepõe ao trabalho pedagógico da coordenação de curso. As questões de suporte pedagógico de orientação ao processo ensino/aprendizagem, assessoramento e implantação dos planejamentos acabavam deixadas de lado em função de questões burocráticas. Isso se dava devido aos encaminhamentos impostos pelo próprio contexto que demandava o curso e a UNITINS, evidenciando a divisão entre quem concebia e executava. Sobre isso, Freitas (1996, p. 40) diz que, “ao separar a concepção da execução, faz com que as relações dos homens com a natureza, e entre si, assumam características diferenciadas e antagônicas”.

Nesse processo, enquanto se ampliam os fazeres, as necessidades e a forma de fazer os processos que demandavam do curso de Pedagogia EAD, reduzia-se a participação na concepção dos processos, evidenciando a unilateralidade e parcialidade no trabalho do indivíduo. Com muitos fazeres, e mesmo com toda a informatização disponível, ainda assim, havia necessidade de que alguém fizesse os serviços que não eram poucos. Para se ter uma idéia do trabalho, em 2006, eram 6.500 alunos matriculados no curso de Pedagogia EAD. Havia, portanto, a necessidade de uma assistente que auxiliasse a coordenadora em suas atividades.

Foi verificado que a função da coordenadora do curso de Pedagogia na modalidade a distância, comparada com os coordenadores dos cursos de Pedagogia na modalidade presencial, tinha algumas especificidades. Essas especificidades influenciavam diretamente nos processos de

gestão organizacional e interpessoal, refletindo diretamente na forma como os professores percebiam o trabalho do coordenador no grau de importância e responsabilidade.

Na hierarquia organizacional de um curso de Pedagogia na modalidade presencial, o coordenador de curso, além de responder pelos aspectos pedagógicos, também responde pelos processos de seleção, contratação e desligamento do corpo docente do seu curso, inclusive no acompanhamento da manutenção dos laboratórios e bibliotecas, avaliação do curso, enfim, ele assume o curso com todas as suas particularidades.

No curso de Pedagogia EAD, o coordenador de curso tem a atribuição de “cuidar dos aspectos pedagógicos”. Porém quais aspectos pedagógicos ficavam sob sua responsabilidade é que não estava claro. Não constavam no projeto pedagógico do curso quais as atribuições pertinentes a ele, somente relacionadas ao coordenador geral. A ausência no projeto pedagógico de esclarecimentos pertinentes às funções e diretrizes que orientassem o trabalho do coordenador pedagógico deixava margens para interpretações, que poderiam incorrer em prejuízos para o trabalho do mesmo.

Ao analisar o organograma apresentado no projeto pedagógico do curso de Pedagogia, verifica-se que a coordenadora de curso não era a única responsável pelo curso, ela dividia essa atribuição com outros coordenadores, conforme apêndice (8). Por meio da estrutura organizacional, o coordenador de curso estava sob a responsabilidade do coordenador pedagógico geral que respondia pelas questões pedagógicas dos cursos da UNITINS. O curso de Pedagogia era assessorado por mais quatro coordenações: Coordenação de Revisão Lingüística e Tratamento Editorial de Textos Multimídia, Coordenação de Produção Infográfica e Programação Multimídia, Coordenação de Produção de Materiais Gráficos e Audiovisual, Coordenação de Produção de Material Didático.

Portanto se fazia necessário uma articulação entre as coordenações para que os trabalhos fossem mais integrados. Porém, essa articulação ficava comprometida, pois, enquanto a coordenadora de curso trabalhava somente o curso de Pedagogia, as outras coordenações atendiam a todos os cursos da UNITINS. Diante desse quadro, o trabalho era elaborado em compartimentos, cada coordenação realizava suas atribuições, segundo Belloni, (2001, p. 10), determinadas pelos princípios do modelo industrial fordista.

Os professores e webtutores ficavam sob a responsabilidade da coordenação de curso que, apesar de não ter suas atribuições definidas no projeto pedagógico, foram identificadas no decorrer da investigação. São elas: reuniões pedagógicas, acompanhamento do projeto pedagógico do curso, acompanhamento das tele-aulas, planejamento das tele-aulas, avaliações de

aprendizagem. A coordenadora tinha maior afinidade para trabalhar com as questões de operacionalização, como: cumprimento de horários, entrega das atividades, entrega de diários, postagem das aulas e avaliações, material a ser trabalhado nas tele-aulas etc. Quanto às questões de cunho pedagógico, como, metodologias de ensino, abordagens pedagógicas do processo ensino aprendizagem, processos avaliativos, concepções de EAD, Diretrizes, Pareceres e Resoluções do curso de Pedagogia etc; percebía-se uma certa dificuldade.

O fato de não transitar com facilidade pela área pedagógica pode ser porque ela, apesar de ser licenciada em História, não recebeu em sua formação conhecimentos pedagógicos suficientes para atender a demanda de um curso de pedagogia. A fragmentação dos currículos dos cursos de licenciatura, destinavam maior carga horária para os conteúdos específicos da formação do que para os pedagógicos. Isso contribui para ampliar a dicotomia entre formação técnica e pedagógica, comprometendo a formação do professor que de direito é, mas de fato não sabe o que é. Pimenta (2002, p. 65) explica essa situação quando afirma que

[...] esses profissionais não têm se apropriado dos estudos sistemáticos sobre educação realizados pela pedagogia, a qual, tendo por objeto de estudo a educação enquanto prática social, constrói a teoria pedagógica. Essa perspectiva supera a idéia simplista e reducionista que identifica a Pedagogia como modo de ensinar a matéria e o uso de técnicas de ensino. Aí o pedagógico diz respeito apenas ao metodológico, aos procedimentos. A Pedagogia ocupa-se desses aspectos, mas, antes disso, até mesmo para deles se ocupar, tem um significado mais amplo e globalizante.

Nesse contexto, é de extrema necessidade que o coordenador tenha formação condizente com o curso no qual coordena, pois terá maiores fundamentos, teórico-práticos, adquiridos de sua formação profissional para coordenar ações educativas, imprimir a direção de sentido, a orientação sócio-política na elaboração conjunta do trabalho pedagógico do curso, tanto em seu processo de operacionalização quanto em sua concepção.

Planejamento

Os momentos de planejamento se constituem em espaços para estudos e reflexões para as melhorias do processo educativo. Do ponto de vista educacional, o planejamento é um ato político-pedagógico porque revela intenções, e a intencionalidade expõe o que se deseja realizar e o que se pretende atingir. É importante, do ponto de vista do ensino, deixar claro que o professor necessita planejar, refletir sobre sua ação, pensar sobre o que faz, antes, durante e depois. Santiago (2007, p.61) afirma que “as atividades pedagógicas requerem planejamento, necessitam ser sistematizadas em processos de reflexão sobre a coerência entre o que se faz e o que se pretende alcançar como objetivos do ensino”.

Procurando compreender a coerência entre o que se planejava e o que se efetivava, foi investigado como se constituía o espaço destinado ao planejamento do curso de Pedagogia EAD e a interpretação que os professores faziam com relação a esse processo, através de suas falas como veremos a seguir.

Segundo os professores, no início do semestre no primeiro dia da semana de planejamento, era apresentada a nova equipe. Havia muita rotatividade de professores nas disciplinas. Procurava-se adequar à formação do professor com a disciplina, segundo a professora, *o professor que for trabalhar história tem de ser da área*. Normalmente as coordenações intercalavam um professor da área e um pedagogo para trabalhar a disciplina com intuito de promover a interdisciplinaridade entre as áreas. Procuravam integrar os conhecimentos, promover a reflexão e troca de experiências. A professora Raquel via como positivo porque já trabalhou *com tanta gente, em cada semestre uma pessoa diferente e a gente sempre aprende com o colega*.

A troca de experiências era um fator que agregava valor nas relações, porém havia que se tomar cuidado para que não se tornasse um fator complicador, se por um lado promovia a possibilidade de conhecer mais pessoas, por outro, quebrava os vínculos que estavam fortalecidos. O plano de ensino era trabalhado detalhadamente na primeira semana de planejamento, o que, segundo a professora Raquel, *era diferente do presencial que eu vejo que a grande maioria dos professores não planeja isso detalhadamente*. Devido aos contextos vivenciados pela professora Raquel no que se refere ao planejamento no ensino presencial, ela traz em sua fala os ranços e paradigmas instituídos no decorrer da história educacional brasileira em função de práticas pedagógicas descompromissadas na qual o professor

[...] recebe ementas prontas, planeja individual e solitariamente e é nessa condição que deve responsabilizar-se pela docência que exerce. [...] Não recebe qualquer orientação quanto a processos de planejamento, metodológicos ou avaliatórios nem sequer necessita realizar relatórios. [...] Assim, o professor fica entregue a própria sorte (PIMENTA, 2002, p. 107-108).

Mudar essa realidade ou pelo menos atenuá-la é possível, desde que assumamos o compromisso ético com nossa prática pedagógica e com aqueles que irão receber o fruto desse trabalho. Sobre isso, Pimenta (2002, p. 107-108) menciona que

as condições concretas de efetivação das mudanças devem ser buscadas e produzidas. Uma vez percebidas, discutidas e processadas as alterações necessárias, os docentes que se dispuserem a assumi-las devem contar com o apoio institucional.

Cabe às IES promoverem situações de sensibilização e conscientização dos professores quanto à importância do planejamento de suas atividades. É necessário estudar e propor

encaminhamentos necessários ao envolvimento, à construção e à sistematização do trabalho. O trabalho é lento e deverá ser voluntário, partindo do comprometimento de cada um, pois ninguém faz mudança de fora para dentro, é preciso que o processo se interiorize, e as ações externas virão, porque quem acredita, faz.

O curso de Pedagogia tinha uma preocupação em disponibilizar o plano antes de iniciar as aulas, porém ele não era debatido com os alunos, não se abriam espaços para discussão e reflexão nos meios interativos, como *chat*, fóruns etc. Ficava-se apenas no campo da apresentação. Esse problema poderia ser resolvido, pois há práticas sistemáticas na sua elaboração, porém era preciso que essas práticas não se tornassem meras repetições ou obrigações profissionais.

Inicialmente a UNITINS tinha, em sua proposta pedagógica, 20 horas, destinadas ao planejamento das atividades de ensino. Atualmente houve uma redução das horas passando a ser oferecidas aos professores 10 horas para essas atividades. Segundo os professores, com as 20 horas, eles tinham tempo para elaboração da teleaula e para estudo dos conteúdos. Atualmente, o tempo para estudo ficou reduzido. Na época da pesquisa, os professores planejavam toda quinta, sexta e sábado. Nos dois primeiros dias, das 14h às 16h e no sábado, cumpriam 2h em horários alternados, pois nesse dia que apresentavam a tele-aula. Portanto a atividade de planejamento poderia ser antes ou depois dela.

O planejamento dos professores era destinado para momentos de estudo, reuniões pedagógicas, elaboração de materiais didáticos, planejamento das aulas, elaboração da avaliação da aprendizagem, trabalho na interatividade com os alunos, entre outros. Entre as atividades de planejamento, as horas estavam mais direcionadas para a preparação das tele-aulas, especificamente a elaboração do *power point*, pois precisavam capturar imagens relacionadas aos temas, preparar detalhadamente cada *slide*, cuidando dos formatos, cores, dimensões etc. Os professores gastavam muito tempo nesse processo, que poderia ser feito por um *designer* técnico que se encarregaria das configurações. Era a predomínio do trabalho manual sobre o intelectual. Sobre isso, Freitas (1996, p. 44) expõe que,

o processo de produção do conhecimento, do qual trabalhadores são expropriados pela cisão entre concepção e execução e pela separação entre trabalho manual e intelectual, é uma necessidade histórica objetiva, inclusive para a própria reprodução do capital [...]

Em função da predominância do trabalho operacional que havia como característica do planejamento, os professores ficavam muito envolvidos na elaboração da teleaula. Era um processo que requeria várias etapas, como descreve a professora Sandra a Fabiana: *ia fazendo a atividade da web-aula e a outra professora a aula, aí, na medida em que vai andando, vão surgindo dúvidas, vamos trocando idéias. Chamamos o colega, mostramos como estão ficando*

os slides, damos uma sugestão aqui outra ali, até a aula ficar pronta. Após o processo de elaboração da teleaula, os professores realizavam o procedimento de postagem no portal para que os alunos tivessem acesso ao material antes do horário da aula. Segundo a professora Sandra, eles têm prazo para postar para os alunos até sexta-feira 4h da tarde, os slides da aula mais o material da web aula, que já ficava disponível para eles. Concomitante ao horário de postagem, segundo a professora, é o horário que a gente já está mandando o material para o estúdio, para que eles também possam se organizar.

Após todas essas etapas, segundo a professora, o tempinho que sobra é de preparar o que a gente vai falar, organizar o raciocínio, registrar as idéias. Não que a gente vai seguir exatamente aquilo, por que na hora, às vezes vai bem além do que a gente anotou, mas precisa ter um roteiro para dar certa segurança se precisar seguir aquele raciocínio que a gente anotou. E ainda tem outro momento, que segundo a professora, quando tem algum recurso a gente precisa também do estúdio, uma entrevista, um vídeo, uma enquete, tudo tem de ser com antecedência para que a equipe que dá esse suporte tenha tempo também para preparar esse material.

Em função das diversas etapas de planejamento das tele-aulas, que deveriam seguir ritmos e tempos programados, a coordenadora supervisiona detalhadamente, com isso, o período de planejamento é tenso. Era visível a preocupação dos professores com o processo, pois, segundo a professora Sandra, *no caso da EAD não existe a improvisação dos 45 minutos porque nós temos que estar lá presentes de corpo e alma o tempo todo, a cada segundo. Então não existe a possibilidade realmente dessa improvisação de não ter o planejamento.*

A forma como o curso era configurado, não cabia espaço para a improvisação, diferente da modalidade presencial em que os professores podem corrigir seus erros e improvisar. Planejar as ações é de fundamental importância, sabemos que os improvisos trazem ações simplistas e imediatistas que prejudicam o processo pedagógico. No entanto, a possibilidade de improvisar uma ação pode tornar o momento da aula interessante, desde que esse improviso acrescente aquela pitadinha de humor, de alegria, de suspense que dinamizam a ação pedagógica. Nessa perspectiva, o planejamento é um norteador uma diretriz, um caminho, que, para ser efetivado, pode ser recheado de movimentos, diálogos, curvas e reviravoltas, que suas ações possam promover o desejo de aprender, e a satisfação em ensinar, isso tanto no presencial quanto na EAD. Porém em função da rigidez no processo, as voltas ficavam, não eram vistas, somente linhas retas.

Os professores planejavam em grupo, esforçavam-se para trocar informações, pedir opiniões. Porém, em função do rigor do tempo, prevalecia a distribuição de tarefas, em que cada componente do grupo realizava sua parte e depois juntava para completar um todo.

Fragmentado, dividido em tarefas distribuídas entre vários operários, o processo de trabalho passa a exigir a introdução das funções de planejamento, concepção e controle que articuladamente organizem, de uma maneira mais global, o processo de trabalho e as diferentes tarefas a serem executadas para a realização final do produto. (FREITAS,1996, p. 44)

Ao contrário do presencial, no qual os professores planejam individualmente e, infelizmente, destinam pouco tempo para o planejamento, na EAD, o maior tempo era para o planejamento, porém no campo da elaboração dos processos. Apesar de haver no planejamento do curso de Pedagogia EAD considerável supervisão e preocupação da coordenadora com trabalho dos professores, do planejamento ser cumprido sistematicamente e de haver uma carga horária acrescida da hora aula do professor para a preparação das atividades, era preciso oferecer momentos para os professores refletirem sobre o que faziam. O fazer é a concretização do planejado, que precisa ser avaliado e, se for preciso, reconsiderado. Se a preocupação com o planejamento se detiver no campo da elaboração e construção de materiais didáticos, sem oferecer espaços de reflexão sobre o que se faz, corre-se o risco de que os professores se tornem meros tarefeiros.

Quanto mais exigente for qualquer modelo oferecido aos professores como instrumento profissional, independente da qualidade do mesmo, menos possibilidades de que eles possam aplicá-lo. Assim, a tecnificação implica, inevitavelmente, desprofissionalização do professor. (SACRISTÁN,2000, p. 287)

Com isso, fazia-se necessário que as reuniões com os professores sejam no intuito de buscar espaços para reflexão do trabalho pedagógico, do feito e do esperado.

O Trabalho de Interação - Interatividade

O mesmo espaço destinado à coordenação e professores era utilizado para as atividades de interação-interatividade. Esse processo era destinado ao atendimento dos alunos do curso de Pedagogia EAD por meio do Portal da UNITINS. Na fala da webtutora Fabiana, era o momento para *auxiliar os alunos nas suas dúvidas e auxiliar os professores nos textos complementares, no material complementar*. Os webtutores fazem os atendimentos online, tirando dúvidas dos alunos sobre os conteúdos da disciplina ou sobre outros assuntos pertinentes ao curso. E também auxiliavam os professores na elaboração dos materiais de apoio e postagem no portal da UNITINS para acesso dos alunos.

Durante as observações, pude constatar que os termos interação-interatividade eram muito utilizados pelos professores, principalmente na fala da coordenadora do curso. Segundo a proposta do projeto pedagógico do curso de Pedagogia EAD, o curso “[...] está organizado de forma a propiciar aos professores em formação, condições para o desenvolvimento das capacidades, atitudes de interação e comunicação, de cooperação, autonomia, responsabilidade e experiências vivenciadas multirreferencialmente”. Na proposta curricular descrita no PPC, a UNITINS escolheu quatro conceitos para servir não só de elo entre as diferentes áreas e os diferentes núcleos de conhecimento, mas também de fio condutor para base multimetodológica do curso. Entre os conceitos escolhidos, segue-se:

[...] a vivência da Interação: o conceito de construção do conhecimento permite elucidar que na interação entre sujeito-objeto está a oportunidade do desenvolvimento. Portanto o sujeito é ser ativo na construção do conhecimento, pois, na interação, transforma e é transformado; e, ao se transformar, transforma, também, o conhecimento e sua ação, que é individual e coletiva ao mesmo tempo (PROJETO PEDAGÓGICO).

Nessa perspectiva, o curso de Pedagogia defendia, em sua proposta pedagógica, um compromisso com a transformação por meio da “vivência da interação”. Essa vivência seria efetivada por meio do processo ensino-aprendizagem, procurando,

[...] aliar a tecnologia e a pedagogia, ou seja, trabalhando com tecnologias de difusão determinantes (multimídia e internet) e aquelas insubstituíveis nos espaços regionais brasileiros (o material impresso) e com tecnologias da comunicação (básicas com o correio e o telefone) e as digitais pelo ciberespaço (a teleaula difundida por satélites, o correio eletrônico e a interacionalidade on-line e off-line) (PROJETO PEDAGÓGICO).

Por meio da proposta de interação-interatividade, pretendia-se inserir o aluno no currículo virtual da pedagogia, vivenciando momentos de estudo, reflexão, troca de experiências por meio do diálogo hipertextual, enfim, transportá-lo para uma sala de aula online, na qual vivenciará momentos de interação.

É interessante observar que os termos interação-interatividade são muito utilizados pelos interlocutores, como a professora Sandra relacionou-se ao termo para expressar sua concepção de educação, *não acredito numa educação de transmissão, mas sim numa educação interativa de construção*. O fato de terem utilizado os termos em muitos momentos, até mesmo nas conversas informais, despertou-me a atenção para o fato de que estavam utilizando as terminologias sem uma distinção entre as mesmas.

É fundamental esclarecer com precisão a diferença entre o conceito sociológico de **interação** – ação recíproca entre dois ou mais atores onde ocorre **intersubjetividade**, isto é, encontro de dois sujeitos – que pode ser direta ou indireta (mediatizada por algum veículo técnico de comunicação, por exemplo, carta ou telefone); e a **interatividade**, termo que vem sendo usado indistintamente com dois significados diferentes em geral confundidos: de um lado a potencialidade técnica oferecida por

determinado meio (por exemplo, CD-ROMs de consulta, hipertextos em geral, ou jogos informatizados) e, de outro, a atividade humana, do usuário, de agir sobre a máquina, e de receber em troca uma retroação da máquina sobre ele. (BELLONI, 2001, 2001, p. 58)

Se a interação define, entre outras coisas, a existência de reciprocidade das ações de vários agentes físicos ou biológicos (entre os humanos), a **interatividade** traduz, mais particularmente, uma **qualidade técnica** das chamadas máquinas “inteligentes”; qualidade técnica que investe essas máquinas de um conjunto de propriedades específicas de natureza dinâmica, pois elas se alteram com a própria evolução técnica. O termo **interatividade**, segundo Lévy (1997), é usado muitas vezes a torto e a direito sem saber de que se trata. Isso comprova que as pessoas dissociam, muitas vezes, a palavra “**signo**” da do “objeto!” ou que usam a mesma palavra para significar aspectos diferentes que não são devidamente explicitados. O problema não está no uso do mesmo termo, mas em não explicitar o que se entende por ele.

Nessa perspectiva, a interação-interatividade no curso de Pedagogia EAD era desenvolvida pelo webtutor. Ao analisar o projeto pedagógico do curso, tem-se impressão de que o webtutor cumpria especificamente o papel de mediador da aprendizagem, estabelecendo a ligação entre o aluno e o professor. No entanto, nas observações, foi constatado que o trabalho do webtutor vai além da mediação. Ele também cumpria outras funções, também era um docente, porém no âmbito da interatividade digital. Planejava junto com os professores titulares da disciplina, estudava os conteúdos a serem transmitidos, assistia todas as aulas e ficava, na maioria das vezes, presente no estúdio, no momento da transmissão delas. É ele quem tirava as dúvidas dos alunos, quem se comunicava diariamente com eles, trocava informações, experiências. Assim, tinha um olhar mais acurado sobre os alunos. Olhar que os professores titulares não tinham por não terem o mesmo contato que o webtutor. Com isso, eles detinham um conhecimento maior sobre os alunos, suas dificuldades e percepções.

No terceiro período do curso de Pedagogia, um dos professores titulares da disciplina Fundamentos da Metodologia de Matemática assumiu também a função de webtutoria da mesma, portanto, ao invés de três componentes no grupo, havia dois. Na fala dos professores, eles preferiam quando *havia outro professor para assumir o papel de webtutor e principalmente, quando este era pedagogo*, pois, *era um olhar diferenciado sobre a disciplina*. Era uma terceira pessoa que, segundo eles, trazia grandes contribuições para a melhoria das aulas.

A proposta do curso de Pedagogia EAD era promover entre os professores da disciplina a multidisciplinaridade dos conhecimentos, a aliança entre as diferenças e a completude das áreas. A formação do webtutor é uma das questões que precisava ser considerada, pois, é quem

respondia as dúvidas dos alunos, debatia, refletia de forma a ampliar a dimensão teórica dos alunos sobre os conhecimentos estudados nas disciplinas. Portanto era de crucial importância que dominassem os conteúdos das disciplinas.

Segundo o professor Lúcio, esse era um fator que enriquecia o trabalho do grupo, pois, se o webtutor dominava os conteúdos, ele não procurava os professores para tirar as dúvidas e quando procurava era por poucas vezes. No entanto se ele não tivesse a formação na área, ele se reunirá com os professores para juntos responderem às questões, e isso forçaria o grupo a estudar e trocar conhecimentos juntos.

Não é a diferença entre as áreas de formação que aproxima ou distancia professores para o planejamento. São as concepções de educação e de prática pedagógica que trazemos, aliadas aos valores herdados na formação familiar, político-social e profissional, exercidas no ambiente educativo, que proporcionam a possibilidade de um planejamento participativo, coletivo e solidário na troca de conhecimentos e de experiências. A fala do professor expressava a necessidade de um estímulo para que o planejamento coletivo entre webtutores e professores se efetivasse, o que apontava para um possível distanciamento entre eles. Nesse caso, o professor compreendia que as diferenças aproximavam.

Segundo a coordenadora, o *webtutor tem a mesma formação dos professores titulares da disciplina*. Ficava uma contradição entre a fala da coordenadora e a do professor. No decorrer da investigação, foi detectado que nem sempre os webtutores tinham formação adequada com as disciplinas que assessoravam. Buscava-se um trabalho interdisciplinar que exigia alguns requisitos, que para exemplificar recorrerei à metáfora de Antiseri *apud* Santomé (1998, p.61) que nos diz que,

[...] os peritos em diferentes instrumentos compõem uma mesma orquestra. Será que todos desempenham a mesma função? Certamente não. De fato, a partitura do violinista não é a mesma do pianista, e cada um deles tem uma diferente da do oboé. Mas em todos os momentos os membros da orquestra interpretam, por exemplo, a “Sétima Sinfonia de Beethoven.

Nesse processo, a riqueza de um trabalho interdisciplinar no desenvolvimento da disciplina, também está condicionada pelos níveis de conhecimento e experiência dos professores e webtutores. Esses condicionantes se faziam necessários, pois, no processo de interação-interatividade, o webtutor atuava como um mediador da aprendizagem. Estabelecia uma interface virtual dialógica tirando dúvidas dos alunos sobre os conteúdos da disciplina à qual estava vinculado e outras dúvidas que surgissem por parte dos alunos com relação ao curso. Portanto sua escolha deve ser criteriosa para não se correr o risco de comprometer a aprendizagem e, como

conseqüência, a formação do aluno. Nesse sentido, havia a necessidade do cuidado para com a escolha do webtutor, que além da aderência com a disciplina na qual fosse trabalhar, possuísse experiência e qualificação adequadas aos preceitos que regiam a educação superior.

A dinamização do processo de interação-interatividade se concretizava nos modos de atividades assíncronas e síncronas efetivadas por meio do correio eletrônico, o Fale Conosco, lista de discussão e os chats. Nos dois últimos, segundo os webtutores, *a participação deveria ser maior, nos fóruns que nós realizamos no semestre passado, a participação foi mínima, foi questão de dez, quinze alunos no universo de seis mil alunos que nós temos*. O processo de interatividade era um dos grandes desafios do curso de Pedagogia. A proposta era que por meio desses momentos, o aluno pudesse desenvolver sua autonomia e auto-aprendizado, desenvolvendo habilidades que lhe possibilitassem auto-gerir sua aprendizagem no curso.

Segundo a coordenadora, *os nossos alunos têm uma cultura televisiva, participam pouco do processo interativo*. Acrescento outros itens, a dificuldade dos alunos no manuseio do recurso computacional, a falta de condições econômicas para adquirir um computador e a dificuldade no gerenciamento dos estudos. Por isso Belloni (2001, p. 55) aconselha que para,

[...] superar estas dificuldades exige uma escolha cuidadosa dos meios técnicos, que considere não apenas as facilidades tecnológicas disponíveis e as condições de acesso dos estudantes à tecnologia escolhida, mas sobretudo sua eficiência com relação aos objetivos pedagógicos (de autonomia do aprendente) e curriculares (conteúdos e metodologias).

Os processos interativos são de extrema importância, pois propiciavam a efetividade do processo de ensino-aprendizagem, por meio da troca de informações que se estabeleciam entre webtutores, professores e alunos. Porém, na prática, esse processo precisava melhorar, segundo a webtutora, *o curso tem um número de alunos bem razoável e na verdade os alunos que interagem conosco através do portal da interatividade é o mínimo do mínimo*. Ela acreditava que isso se devia à dificuldade de acesso de alguns. *E de outros, nós sabemos que é falta de interesse mesmo*. A fala da tutora demonstrava preocupação com a falta de posicionamento e participação do aluno, pois a participação era de extrema importância para a consolidação do processo ensino aprendizagem. Santomé (1998, p. 249) diz que os estudantes só podem aprender a debater debatendo, vendo-se em situações nas quais precisam expressar opiniões e compará-las com as de outras pessoas. Caso contrário, esta habilidade nunca se desenvolverá.

Há necessidade de se buscar mecanismos que fortaleçam a comunicação de forma que o aluno expresse o que aprendeu e o que gostaria de aprender, que webtutores e professores busquem estratégias que estimulem o aluno a se posicionar, questionar e sugerir. Um ambiente

interativo de aprendizagem no qual os debates ocupem um lugar importante é uma boa estratégia para favorecer a processos de troca. Por isso é conveniente que professores e professoras, dia a dia possam avaliar o clima e a qualidade dos debates realizados nos espaços interativos. Elaborar uma lista de perguntas que permita a analisar e fazer o acompanhamento dos debates também servirá para detectar, desde o princípio, os problemas existentes, os alunos que têm mais dificuldades nos debates etc.

A comunicação estabelecida deve ser multidirecional. Os alunos devem saber que têm voz e que é importante compartilhar o que pensam e comparar com os demais. Aprender a compartilhar o pensamento implica em que aqueles que se comunicam, corpo docente e alunos, valorizem e respeitem as contribuições que qualquer um deles possa realizar. O trabalho interativo tem de servir para perceber que o progresso é obtido mediante um constante compartilhar na construção do conhecimento. Observa-se, portanto, que os processos interativos precisam de uma atenção específica, um olhar atento em prol da melhoria da aprendizagem e da promoção do fortalecimento da autonomia dos alunos.

Assistentes de sala

Nas observações realizadas, constatei que o trabalho do assistente de sala poderia ser de fundamental importância no processo de ensino e aprendizagem, se fossem ressignificadas suas atribuições. Os assistentes de sala estavam diretamente envolvidos com os alunos e poderiam fazer a articulação desses com os professores e com os webtutores, fortalecendo os processos de ensino e aprendizagem. Ao perceber a relevância desse profissional, considerei que seria importante para a pesquisa, adquirir maiores informações sobre o mesmo. Nesse contexto, com a autorização dos assistentes de sala, realizei uma conversa informal, que foi gravada após autorização.

Em função de assumirem a função de assistentes de sala em outros cursos oferecidos pela UNITINS, as webtutoras Fabiana e Rosa também vivenciavam os dois contextos. Portanto percebiam a importância que tinha para os alunos a redefinição do papel do assistente de sala.

Isso se deve ao fato de que anteriormente, nos cursos Normal Superior e Pedagogia Telepresencial oferecidos pela UNITINS, existia a figura do tutor. Portanto, segundo a webtutora, *se tivesse já daria pra tirar algumas dúvidas na sala de aula. Porque um aluno comenta, outro comenta, o próprio tutor pode fazer algum comentário. Antes a tutoria era de quarenta minutos, nos cursos Normal Superior e Pedagogia Telepresencial. Agora no curso a distancia que é EAD não tem mais a tutoria.*

A webtutora Fabiana foi tutora do curso Normal Superior e defendia a volta desse profissional no lugar do assistente de sala, para auxiliar no trabalho do professor. Anteriormente o trabalho do tutor tinha a proposta pedagógica de auxiliar os professores no processo de ensino-aprendizagem. Para isso, tinham uma carga horária estipulada para trabalhar as atividades cobradas pelos professores, bem como para orientar trabalhos e relatórios de estágio.

Atualmente o assistente de sala possuía uma função técnica, não tendo mais autonomia para trabalhar as questões de cunho pedagógico com os alunos. Segundo a coordenadora, o mesmo [...] *tem a função também de todo dia ir para a telessala na hora certa, ligar a televisão, ajeitar, fazer a chamada.*

No projeto pedagógico do curso, a justificativa para a função do assistente é sutil e aparece na seguinte frase, “[...] a experiência evidencia que para além das telessalas, pode existir a figura do **assistente de sala** [...]” sem explicitação de sua função ou formação. Essa ausência de uma justificativa clara no projeto pedagógico do curso quanto à importância do assistente de sala, deixava-o com uma função meramente funcional que não agregava valor.

Isso se refletia, também, com relação aos professores, que viam no assistente de sala um técnico que abria e fechava as salas nos devidos horários, cuidava para que não houvesse indisciplina e aplicava a avaliação da aprendizagem.

Os assistentes de sala tinham compreensão sobre a função que exerciam nas telessalas. Consideravam, no entanto, que poderiam ser melhor aproveitados, se tivessem uma função pedagógica. Portanto sentiam-se frustrados por não exercerem as mesmas funções dos antigos **tutores** do telepresencial.

Ao analisar o projeto pedagógico do curso de Pedagogia, encontra-se a seguinte descrição sobre o assistente de sala:

Em cada telessala do Curso de Pedagogia haverá a presença de um Assistente de Classe, para auxiliar nos procedimentos básicos de gerenciamento administrativo do local, bem como para acompanhar os processos de interacionalidade dos alunos. Do assistente de telessala exigem-se as seguintes competências e habilidades: domínio da linguagem e de ferramentas informáticas; conhecimento do PPP; comportamento profissional e ético irrepreensível; compreensão dos objetivos de aprendizagem do projeto; conhecimento da organização e da logística do projeto; conhecimento dos papéis educacionais dos professores envolvidos no projeto; conhecimento do processo de avaliação dos acadêmicos; conhecimento das atividades de Estágio do curso.

As atribuições exigidas do assistente de sala, descritas no Projeto Pedagógico do curso, não eram somente disciplinares. Ao contrário, conforme acima descrito, exigia-se que tivessem compreensão dos objetivos de aprendizagem, conhecimento da organização e da logística do projeto, dos papéis educacionais dos professores envolvidos no projeto, do processo de avaliação

dos acadêmicos e das atividades de Estágio do curso. Nessa perspectiva, teoricamente o projeto lhes conferia conhecimentos pedagógicos, pois exigia que tivessem conhecimento dos princípios que regiam a proposta de formação do Curso. Apesar de nunca terem visto o projeto pedagógico, como foi constatado nas observações, buscavam, na medida do possível, auxiliar os alunos. Mesmo com a boa vontade dos assistentes, os alunos reclamavam de que *eles deveriam escolher melhor os assistentes, eles são fracos, não conseguem nos passar informação alguma, não sabem de nada, são muito fracos. Sentimos falta de alguém que nos ajude. Muitas vezes, ficamos com dúvidas, mas não temos com quem tirar.*

Essa fala reflete a fragilidade dos assistentes e a necessidade de se repensar sua atuação nas telessalas. Os assistentes estão sob a responsabilidade da EADCOM, desde o momento da contratação. Portanto a UNITINS não possui contato com os mesmos, contribuindo para aumentar a distância desses para com coordenação de curso, professores e webtutores. Essa era outra fragilidade do curso de Pedagogia EAD, “não se aproximar do trabalho dos assistentes de sala”, que estavam diretamente envolvidos com os alunos e poderiam contribuir de maneira efetiva para a consolidação do trabalho pedagógico do curso.

O trabalho que era realizado pelos assistentes ficava a desejar, segundo a fala dos alunos. Não possuíam informações e conhecimentos pertinentes ao contexto da UNITINS e do curso em que trabalhavam. Pelo fato de o assistente ter contato presencial com o aluno, sabia de seus interesses e dificuldades, representando a escuta e o ombro que muitas vezes o aluno buscava.

Nesse aspecto, na medida do possível, o assistente contribuía para amenizar a carência do contato presencial com o professor. Seria muito interessante se os assistentes de sala conhecessem a proposta do curso de Pedagogia EAD. A contribuição para o curso seria valiosa e quem sairia ganhando com isso seria o curso e conseqüentemente o aluno.

Tele-aula

No início das observações das tele-aulas, os alunos estavam no 3º período do curso de Pedagogia EAD e os acompanhei até o 4º período. Fui apresentada para a assistente de sala que gentilmente concedeu-me espaço para iniciar as observações. Das onze telessalas disponíveis, observei *in loco* cinco delas, respeitando os horários de início e término das tele-aulas. O intuito era identificar se havia divergências e convergências entre as mesmas, o que contribuiria para compreender a dinâmica do espaço de formação do curso de Pedagogia EAD.

Quanto às tele-aulas, era objetivo da investigação que fossem analisadas somente aquelas vinculadas aos professores interlocutores. No total eram seis aulas de 45 minutos com intervalos de cinco minutos entre uma e outra; o intervalo maior era de 15 minutos entre as três primeiras

aulas e as três últimas. Em função do horário das aulas observadas ser intercalado por outras, não seria conveniente e nem produtivo ficar me deslocando nas telessalas, tirando a atenção dos alunos. Nesse sentido, assisti a todas as aulas, aprofundando, porém, apenas nas aulas dos professores interlocutores. Essa circunstância foi de grande valia, pois, pude vivenciar os processos que circundavam o ambiente e os sujeitos envolvidos.

As tele-aulas eram transmitidas em telessalas dos Centros Associados sob a responsabilidade da EADCON. As telessalas possuíam uma estrutura simples, mas confortável. As telessalas, comportavam no máximo 40 alunos, possuíam carteiras estofadas, ar condicionado que, segundo os alunos, *foi adquirido depois de muita briga*, uma televisão 29 polegadas, um aparelho de vídeo e dois computadores com acesso a internet. Havia também um armário que funcionava como mini-biblioteca, que, porém, durante toda a observação, em nenhum momento foi utilizado. O espaço das telessalas oferecia conforto aos alunos. Um ambiente acolhedor propicia maiores condições para a aprendizagem.

No entanto, quanto aos recursos oferecidos, apresentavam-se alguns problemas que precisavam ser solucionados, segundo a fala dos alunos: *antigamente tinha impressora na sala, era bom porque nós imprimíamos o material de apoio das tele-aulas. Agora não tem como a gente imprimir, porque a maioria aqui não tem computador em casa. A gente chega aqui sem o material e é muito ruim*. A insatisfação dos alunos se justificava tendo em vista que os materiais complementares da tele-aula serviam de suporte complementar da mesma e precisavam ser impressos pelos alunos, visto que muitos não possuíam computador.

Quanto aos computadores, os alunos aproveitavam para entrar em salas de bate papo, utilizar o MSN e acessar e-mails pessoais no momento das aulas. Isso incorria em prejuízos para a aprendizagem dos alunos, pois perdiam os conteúdos trabalhados pelos professores. Apesar da assistente de sala inibir as ações dos alunos nesse sentido, ainda assim, não conseguia controlar todos. Como sempre, na educação a distância, a formação do aluno dependia da sua responsabilidade e do seu comprometimento para consigo mesmo. Muitos alunos do ensino presencial, na presença do professor, têm um comportamento, durante sua ausência, outro. Na EAD o aluno não tem a necessidade de modificar seu comportamento, pois, o professor nunca se faz presente fisicamente. Portanto as ações dependerão do nível de comprometimento e responsabilidade que o aluno tem com a sua formação.

O controle da frequência era feito pela assistente de sala. A lista era dividida em formato de tabela com seis colunas distribuídas para cada aula. Os alunos deviam assinar somente a coluna das aulas em que estavam presentes. Um aluno e uma aluna, porém, pediram a lista para

assinar no final da quarta aula, pois iriam embora, e assinaram até a sexta aula. Perguntei à assistente se sempre ocorria essa situação, ela disse que sim.

As aulas eram oferecidas no turno vespertino aos sábados das 13h30min às 18h35min. Os horários e os dias da semana não agradavam aos alunos. Segundo a aluna Fabiana *até nisto professor é prejudicado, colocaram o curso de Pedagogia no pior horário*. Os alunos gostariam que o curso fosse oferecido no horário matutino, porém, havia outro curso funcionando nesse horário. Os alunos eram trabalhadores com carga horária semanal de 40h, portanto, chegavam cansados às telessalas, com uma temperatura mínima de 35°, comum no estado do Tocantins. Isso tudo provocava entre os alunos certa sensação de desânimo. Como pode ser observado pela fala da aluna, *hoje estou cansada, fui ao supermercado pela manhã, organizei as coisas em casa, almocei e vim para cá. Este ar condicionado ligado que lá em casa não tem se junta com o cansaço e dá um sono difícil de controlar*. O reflexo dessas variáveis era evidente pelo número de alunos que cochilavam durante as aulas, não conseguindo controlar cansaço e sono. Enquanto pesquisadora, precisei de muita persistência e coragem para enfrentar nos momentos da investigação de campo, as mesmas dificuldades dos alunos. Seria necessário que a UNITINS alternasse o horário dos cursos, evitando o privilégio de uns sobre outros.

As observações levaram a destacar pontos em comuns: nas telessalas, o layout era o mesmo com a mesma distribuição de carteiras, computadores e televisor. De uma média de vinte e quatro alunos matriculados, apenas acerca de quinze freqüentavam efetivamente as tele-aulas. Em raras exceções, havia um número superior a vinte alunos presentes. É importante destacar que, no final das aulas, o quantitativo era sempre inferior a dez.

Os alunos eram inquietos, saíam e entravam nas telessalas, mesmo que as aulas já tivessem iniciado, não respeitando os horários de início e término das teleaulas. Eram dispersos e ficavam folheando revistas, lixando unhas, cochilando, conversando, utilizando o computador, brincando de joguinhos no celular etc., tinham dificuldade de concentração nas aulas. Ao me deparar com essas atitudes, questionava se teriam coragem de assumir esse comportamento na presença do professor. Certa rebeldia, segundo Behrens (2000, p. 73), deve-se à tentativa de “ultrapassar o papel passivo de escutar, ler, decorar, de repetidor fiel dos ensinamentos do professor”. É preciso, no entanto, que o aluno assuma também as conseqüências do seu comportamento.

As mudanças na educação dependem também dos alunos. Alunos curiosos e motivados facilitam enormemente o processo, estimulam as melhores qualidades do professor, tornam-se interlocutores lúcidos e parceiros de caminhada do professor educador. (MORAN, 2002, p.17)

As mudanças primeiramente precisavam vir na forma de os alunos compreenderem a educação a distância. Para isso era importante terem um amadurecimento intelectual, emocional, comunicacional e ético, que facilitasse a organização de sua auto-aprendizagem.

Havia alguns alunos interessados que sentavam na frente, bem próximo à televisão, para ouvir as explicações dos professores, pois, em função das conversas, a escuta ficava comprometida. Uma aluna comentou para a assistente que ela não tinha conseguido aprender nada, pois, a conversa paralela estava enorme. As assistentes não conseguiam controlar a situação, faltava uma maior preparação para trabalhar com alunos adultos, que exigem outro tipo de conduta. Os alunos reclamavam da UNITINS, porém deveriam cobrar da coordenação das assistentes de sala um posicionamento quanto a esse tipo de problemas. Os alunos ficavam confusos, sem saber a quem recorrer, em função da falta de esclarecimentos sobre as atribuições que competiam às instituições envolvidas.

O perfil sócio-econômico dos alunos girava em torno de um a quatro salários mínimos. O aluno com baixo poder aquisitivo buscava na EAD a chance de se inserir na formação superior. Porém, segundo Francisco Neto (2001, p. 69), a EAD não pode ser vista somente como oportunidade de ampliação numa “concepção errônea que a função social da educação a distância esteja restrita à ampliação do número dos que têm acesso à educação”. Essa característica importante da educação a distância deve levá-la a aprofundar o compromisso do projeto pedagógico do curso dentro de um mais amplo projeto histórico, político e social. Portanto, apoiar os alunos em suas necessidades, especificidades e dificuldades era uma necessidade urgente.

Existia por parte dos alunos um certo constrangimento de assumirem que estavam fazendo um curso de Pedagogia a distância. Segundo Belloni (2001, p. 40), “esta imagem é um retrato revelador de uma determinada visão de EAD como algo marginal socialmente”. Segundo uma aluna: *eu tinha vergonha de falar que estava fazendo esse curso, porque as pessoas pensam que os alunos da EAD são preguiçosos, mas hoje eu não vejo assim*. Essa visão equivocada da EAD, aos poucos estava sendo incorporada pela credibilidade no trabalho do curso, especificamente no trabalho pedagógico dos professores.

Tal visão, no entanto, tende a evoluir e se transformar, no bojo das mudanças sociais e grandes tendências da modernidade tardia já mencionadas: a clientela potencial da educação – a distância ou convencional – está se modificando rapidamente, tendendo a aumentar em número e a se diversificar muito em termos de demandas específicas. (BELLONI, apud GIDDENS, 2001, p. 40)

As mudanças quanto à credibilidade da EAD já estavam acontecendo. Havia alunos preocupados com essa questão. Durante o intervalo de uma aula para outra, um aluno comentou o primeiro simpósio da EAD, dizendo que havia ficado feliz de ter participado e visto que havia profissionais comprometidos com a educação a distância. Portanto não era preciso que os alunos tivessem vergonha de fazer um curso a distância. Pelo contrário, era preciso um comprometimento do aluno que havia escolhido essa formação. O curso não se esgotava apenas nas tele-aulas, mas se projetava na interatividade que era oferecida pelo programa do curso e nos momentos de auto-estudo. Tudo dependia de como o aluno encarava a formação a distância.

As tele-aulas tinham os seguintes pontos em comum: eram de 45 minutos, expositivas, com conteúdos apresentados em *power point*, utilizavam VTs, filmes e documentários para serem mais dinâmicas. Para acompanhar os conteúdos, os alunos utilizavam apostilas, que, na verdade eram um planejamento das aulas, acrescido de alguns fundamentos teóricos e textos complementares. No entanto o que prevalecia entre os alunos era a apostila, considerada como eixo norteador da aula.

No fundo a escolarização sustentada pelos livros-texto é um contra-senso, pois, na medida em que neste recurso encontra-se tudo o que cada estudante tem de recordar para passar de ano, este poderia deixar de ir à instituição escolar e dedicar-se à memorização de tais livros, sem precisar do corpo docente. (SANTOMÉ, 1998, p. 181)

Essa lógica já estava sendo incorporada, pois, segundo uma aluna, não conseguindo prestar atenção nas aulas, preferia estudar a apostila em casa. Em algumas tele-aulas, havia a reclamação de que a fala dos professores estava diferente da apostila. Era preciso esclarecer para os alunos que apesar da tele-aula não estar igual ao que estava na apostila, os professores estavam agregando aos conteúdos da apostila outros argumentos e conhecimentos. Segundo a coordenadora, *se for para repetir o que estava na apostila, não tinha sentido*. Observa-se a preocupação da mesma para com uma visão mais crítica do aluno.

A instituição escolar na qual os livros-texto são o recurso dominante terá muitas dificuldades para fomentar o espírito crítico, entre outras razões porque os alunos não encontram fontes de informação suficientemente diversificadas para desenvolver suas capacidades de análise e crítica. (SANTOMÉ, 1998, p. 181)

Apesar de os professores do curso de Pedagogia procurarem outros recursos para promoverem a reflexão e a análise dos conteúdos da aula, os alunos ficavam presos apenas aos conteúdos da apostila. Era conveniente não deixar de analisar as conseqüências desse processo.

O que incomodava alguns alunos era o fato de os professores apresentarem os conteúdos sempre de maneira expositiva, segundo uma aluna, *parecido com o Jornal Nacional*.

O desafio está: em superar um modelo centrado na fala do professor – em que se toma o dizer do conteúdo como ato predominantemente do ensino e repetição do aluno como ato de aprendizagem – em direção a uma nova construção da sala de aula. [...] Daí a necessidade atual de revisar o “*assistir a aulas*”, pois, a ação de aprender não é passiva. Exige informar-se, exercitar-se, instruir-se. Pode-se apreender por imitação, por repetição, por ensaio e erro e, num nível superior, quando se atinge a verdadeira finalidade da aprendizagem, pode-se dispensar o modelo, indo além dele. (PIMENTA, p. 210-211)

As aulas ministradas pelos professores eram bem planejadas, apresentavam segurança nos conteúdos, procuravam agregar novos conhecimentos aos da apostila, porém era cansativo ouvir, durante quatro horas, a fala ininterrupta dos professores. Nas primeiras aulas, os alunos ficavam mais tranquilos que nas últimas, onde o cansaço já se revelava através dos cochilos, devaneios e bate papos. Se no presencial, uma aula expositiva é cansativa, muito mais na EAD.

Outra reclamação era de que os professores ficavam somente nos slides, os alunos sabiam quando uma aula era fundamentada ou não. Pediam outras estratégias que tornassem a tele-aula mais dinâmica. Apesar de os professores utilizarem filmes e VTs para implementar as aulas, as mesmas apresentavam práticas pautadas numa abordagem tradicional e tecnicista. Isso ocorria apesar de o projeto pedagógico do curso defender uma concepção sócio-interacionista de educação. Os alunos queriam ver o movimento dos professores no estúdio, que criassem situações em que o aluno pudesse interagir com o professor no momento da aula, sentiam falta de interação e de diálogo.

O contato regular e eficiente, que facilita uma interação satisfatória e propiciadora de segurança psicológica entre os estudantes e a instituição “ensinante”, é crucial para a motivação do aluno, condição indispensável para a aprendizagem autônoma (BELLONI, 2001, p. 54).

Os professores se esforçavam para encontrar estratégias que pudessem ir além da aula expositiva. Os professores Lúcio e Arthur buscavam trabalhar em dupla a disciplina de Metodologia de Matemática. A maneira como dividiam o espaço da tele-aula era tranqüila e natural. Discorriam sobre os conteúdos da aula dialogando entre si, proporcionando uma maior dinamicidade para quem assistia, tanto que me envolvi muito mais do que na aula anterior. Os professores utilizavam, além da explanação, slides em PPT, o próprio quadro branco para resolução dos exercícios e materiais didáticos concretos construídos por eles mesmos como auxílio nas explicações, para facilitar o entendimento do aluno. Numa das aulas trabalhadas pelos professores, além dos conteúdos específicos da matemática, trabalhados pelo professor Arthur, o professor Lúcio, por ser também pedagogo, enfocou temas referentes a interdisciplinaridade e avaliação, trabalhando questões como: o que é avaliar? Avaliar é medir? Tipos de avaliação.

Também foram trabalhados os conceitos de competência, habilidade, conhecimento, atitude e participação.

Enquanto os professores estavam trabalhando os conteúdos de matemática, as aulas eram melhores do que quando se trabalhavam os conteúdos pedagógicos. Essa situação nos reporta às reflexões feitas anteriormente, quanto à compreensão da Pedagogia e do papel do pedagogo. Sentiam-se mais à vontade para falar de conteúdos que conheciam, articulando-os com segurança e tranqüilidade. Porém, quando o assunto era focado no pedagógico, os professores não ficavam à vontade. O tema da interdisciplinaridade não era contextualizado. Se tivessem utilizado os próprios conteúdos trabalhados nas disciplinas para exemplificar as diferenças entre avaliar e medir, os diferentes tipos de avaliação e os critérios do processo avaliativo, estariam de maneira efetiva exercitando a interdisciplinaridade entre os conteúdos, e os alunos compreenderiam melhor essas relações.

Ficou evidente, portanto, que os professores necessitavam de um acompanhamento pedagógico que os auxiliasse no planejamento e execução das aulas. Esse papel cabia à coordenadora do curso, que tinha a atribuição de acompanhar e auxiliar os professores. A coordenadora assistia a todas as tele-aulas, por meio de uma televisão disponível dentro de seu espaço de trabalho. No que se refere aos aspectos voltados para metodologias e procedimentos de ensino, abordagens do processo de ensino-aprendizagem, processos avaliativos, existiam lacunas que precisavam ser trabalhadas junto ao grupo de professores.

A professora Sandra, também buscava estratégias para dinamizar sua aula de Supervisão Educacional I. A tele-aula da professora Sandra era uma das que mais agradava os alunos. Enquanto a professora Adriana explanava o papel do supervisor educacional, seis alunos conversavam paralelamente, não assistindo à aula ministrada que trazia como proposta as atribuições do supervisor educacional, foco da proposta de formação do curso. Justamente a disciplina específica que trata das especificidades da formação proposta no curso não estava sendo recebida com a devida importância.

No final da aula, ela propõe um desafio para uma atividade que denominou de teórico-prática que se intitulava *Conversando sobre o Supervisor Educacional*. Pediu que os alunos se organizassem em grupos e escolhessem um líder, escolhido o líder e definidos os grupos, decidiriam os dias para convidar os representantes da Secretaria de Educação do Estado e do Município. Ela explicava detalhadamente todos os procedimentos que eram necessários para a realização da atividade. Após a atividade, foi pedido aos alunos que produzissem um texto sobre

o papel do Supervisor Educacional e que todos os grupos fizessem uma avaliação da atividade realizada.

No momento em que a professora estava explicando as atividades, os alunos estavam tão empolgados para irem embora que nem esperaram a professora terminar sua fala e saíram sem tecer nem um comentário sobre o trabalho. No final do dia, os alunos estavam sempre muito cansados, acabavam indo embora sem assistir às últimas aulas, que eram sempre as mais prejudicadas. A vantagem é que havia rotatividade no horário das aulas.

Na aula posterior, a professora Sandra iniciou a aula retomando a atividade prática proposta e disse que as orientações estavam postadas no portal do aluno. Os alunos não teceram nenhum comentário, o silêncio foi geral, não percebi também nenhum entusiasmo, vontade ou interesse dos alunos em realizar a atividade proposta pela professora. A professora Sandra tinha uma preocupação em promover ações teórico-práticas com os alunos, para que pudessem realizar atividades no contexto da comunidade em que estavam inseridos. A maior preocupação da professora era a interação. Perguntei-lhe se ela teria como fazer um acompanhamento da atividade proposta, pois ela havia solicitado um relatório sobre a compreensão do papel do Supervisor. A professora disse com olhar de insatisfação que *não, nós não temos como acompanhar e nem como corrigir estas atividades, pois são 6.500 alunos, seria humanamente impossível*. Em função de que essas atividades não valiam nota, os alunos não tinham interesse em realizá-la. Tratava-se de uma visão reducionista que os alunos tinham do processo. Parafraseando Esteban (2003) agiam como se estivessem num mercado, barganhando o conhecimento como uma mercadoria, que conforme o lucro valia a pena ou não adquirir.

Ainda traziam a cultura do presencial, que também precisava ser redimensionada, de só comprometerem-se com os trabalhos aos quais fossem atribuídas notas. Se os alunos tivessem o apoio da assistente de sala, talvez o trabalho pudesse ser efetivado, porém a proposta era de que fizessem por si mesmos de maneira autônoma.

Após todo o processo de planejamento para as tele-aulas, considerei importante compreender o processo que se desencadeava no estúdio de televisão, em que as tele-aulas eram apresentadas em cadeia Nacional, via-satélite, em sistema de teleconferência. O fato de as aulas serem apresentadas pela televisão influenciava a forma como os alunos encaravam as tele-aulas. Ficavam encantados com a imagem dos professores, vistos como *atores e atrizes*.

Não há como negar o poder sedutor das imagens. Plasticamente construídas, apelam para todos os sentidos, com uma variedade de atrações e conteúdos em canais segmentados que permitem que o consumidor tenha um acesso fácil e rápido a várias realidades, situações e experiências, estéticas ou não. A televisão é o veículo ideal para

essas construções e desde seu nascimento se mostrou com enorme capacidade de mudar hábitos e criar novos costumes. (MUANIS, 2006, p. 6)

Acompanhei a professora Sandra na apresentação de uma tele-aula. Era preciso que o professor se apresentasse no estúdio uma hora antes da aula, pois, às 12h30 a professora já estava no estúdio para os cuidados que se deveria ter para com a produção da imagem. A professora passou por uma produção visual. Para isso a UNITINS disponibilizava algumas roupas e acessórios, mas a maioria dos professores usava seus próprios pertences.

A imagem do professor no ensino presencial era de extrema importância, aprender com alguém que aparente um aspecto de desmazelo com o corpo não é nada agradável; ao invés de aproximar, afasta. Na EAD a imagem é muito mais importante, segundo Munais (2006, p. 3) “a imagem tem, portanto, seus próprios códigos de interação com o espectador, diversos daqueles que a palavra escrita estabelece com o seu leitor.”,

Em função do cuidado com a imagem, a produção dos professores também exigia alguns cuidados quanto à roupa que os professores iriam usar, cores, brilhos, estilos modelos, enfim, eram vários cuidados para que o professor apresentasse uma aparência agradável para o aluno no vídeo. A dimensão estética era muito observada pelos alunos. Em uma tele-aula, uma aluna comentou: *essa professora melhorou demais, antigamente ela não era assim não, hoje ela está muito bonita*. Era o poder da imagem na televisão, que já traz pela sua própria história um certo glamour. Os alunos observavam os mínimos detalhes na aparência dos professores.

A cultura contemporânea é, sobretudo, visual. Videogames, videoclipes, cinema, telenovela, propaganda e histórias em quadrinhos são técnicas de comunicação e de transmissão de cultura, cuja força retórica reside, sobretudo, na imagem e secundariamente no texto escrito, que funciona mais como um complemento, muitas vezes até desnecessário, tal o impacto de significação dos recursos imagéticos. (MUANIS, 2006, p. 3)

Após a produção, a professora se dirigiu ao estúdio para organizar a teleaula quanto à imagem textual que também exigia cuidados com câmeras, foco da imagem, melhor posição no estúdio, visualização do quadro quando os professores faziam anotações.

A professora iria utilizar um quadro histórico, porém, como as anotações levam tempo, foi necessário deixar tudo pronto antes da tele-aula. As horas que anteciam a teleaula são estressantes para o professor, a teleaula é ao vivo para 6.500 alunos e isto era bem diferente do presencial, pois nada poderia dar errado. A professora disse: *eu sempre fico nervosa, não tem jeito, é responsabilidade demais, tenho medo de que algo dê errado*. Os professores tinham medo do erro em função da aula ser ao vivo.

O câmera dá o sinal para a professora se posicionar, faz contagem regressiva e começa a tele-aula. A professora fica de pé e à sua frente ficava um computador para controlar o tempo dos slides. A professora falava pausadamente, transparecia tranquilidade e segurança ao falar dos conteúdos. A importância da voz também era um fator importante na televisão. Era importante que a voz do professor tivesse um tom agradável, que fosse pausada, clara, com boa pronúncia e sem vícios de linguagem.

O câmera do estúdio controlava o horário da aula. Quando estavam faltando quinze minutos para o término, ele começava a avisar de cinco em cinco minutos. Controlava duas câmeras, uma para perto, outra para longe. Ficava o tempo todo interligado a outro câmera que estava na ilha de edição, responsável para cuidar do foco da imagem de transmissão. A professora seguia um texto de apoio, para não se perder nas falas. Apresentava todos os slides planejados no tempo correto da aula, mas, depois da aula, comentava que sempre ficava algo mais para falar.

É importante que os alunos sejam mais atentos e educados para a leitura crítica da TV, para não sofrer passivamente a imposição de conteúdos, concepções e significados. Isso tornaria mais confortável e criativa a relação com a tele-aula e com os professores, à medida que se quebre a barreira entre os que estão dentro e os que estão fora do vídeo. É o momento da dessacralização da TV e dos professores-atores. É a possibilidade da redefinição do papel do aluno-espectador, não mais passivo, mas agente de interpretação e interlocução, e do papel do professor- apresentador, não mais dono do saber mas mediador da aprendizagem.

Estágio Supervisionado

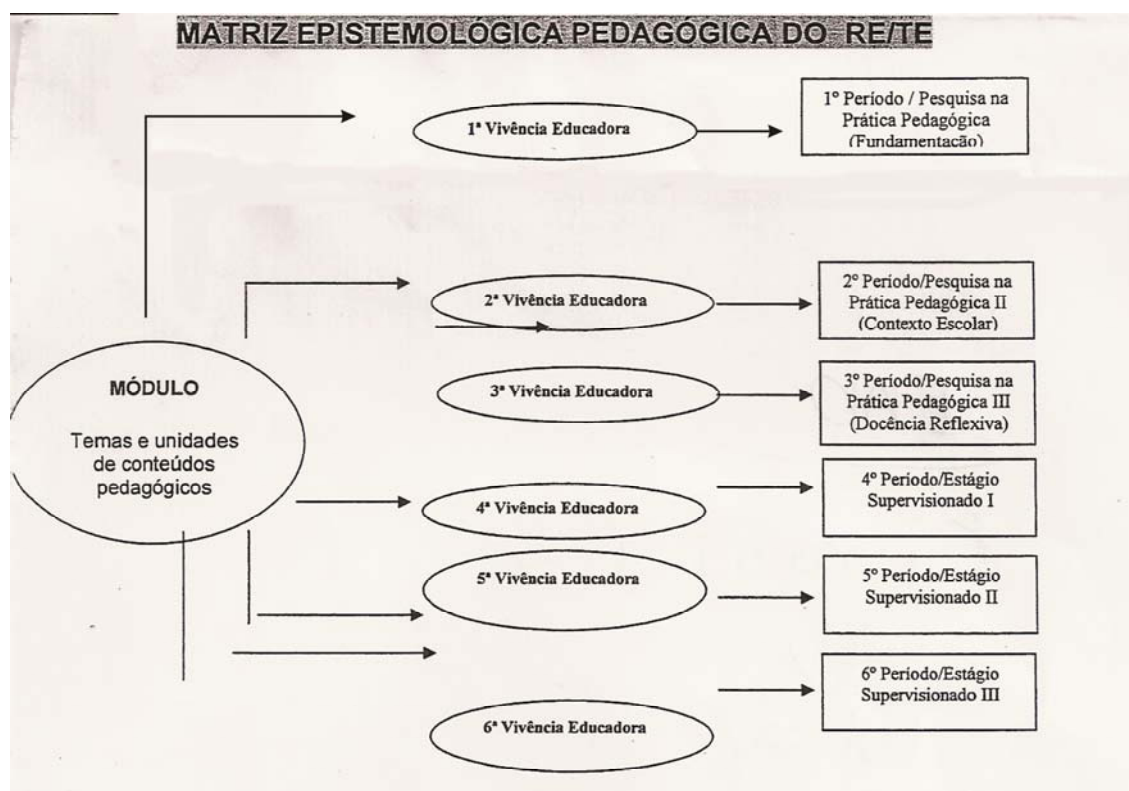
O estágio supervisionado, tanto em um curso presencial quanto na EAD, torna-se um dos momentos desafiadores para a concretização curricular. É nesse espaço que os alunos vivenciam o entrelaçamento teórico-prático que será concretizado nas experiências de observação, intervenção e regência de sala de aula, exigidas em sua proposta de formação. Ainda se percebe, parafraseando Abibi (2002), de maneira expressiva, a enorme expectativa dos alunos ao iniciarem a disciplina de prática. No caso do curso de Pedagogia, não era diferente: os alunos estavam ansiosos para vivenciar a regência de sala de aula. Seria seu primeiro contato com a prática docente.

A expectativa também não era diferente com os professores. O fato de o curso de Pedagogia ter sido o primeiro a ser oferecido na modalidade EAD gerava uma certa apreensão nos professores que já traziam a experiência do curso de Pedagogia Telepresencial, no que se referia aos relatórios de estágio. Por terem sido numerosos, uma média de três mil e quinhentos, naquela ocasião, os professores não puderam fazer um trabalho de qualidade, em função da

sobrecarga de trabalho que envolvia sua correção. O trabalho era tanto que os professores sofriam a pressão dos alunos para a obtenção dos resultados. A reclamação dos professores foi grande a ponto de alguns se negarem a corrigi-los, caso não se encontrasse uma estratégia para amenizar o problema. Essa situação gerou um desconforto no ambiente de trabalho.

Em função desses problemas, os professores agora ficavam ansiosos para saber quem iria trabalhar com a disciplina de estágio no curso de Pedagogia EAD. Esse movimento dos professores em torno do estágio do curso de Pedagogia EAD e a própria organização enquanto atividade teórica instrumentalizadora da práxis (PIMENTA, 1999, p. 121) instigaram-me a aproximar-me dos sujeitos envolvidos no estágio no intuito de compreender o desenrolar dos fios.

O curso apresentava, em sua proposta de estágio, uma matriz epistemológica considerada terminologicamente como Vivência Educadora, organizada em módulos, distribuídos do primeiro ao sétimo período.



Os estágios visavam o conhecer-inserir-integrar os alunos à realidade docente das unidades escolares (das redes de ensino público estadual, público municipal e privado) do ensino fundamental e médio, nas regiões e localidades específicas de cada aluno.

A prática tem o propósito de contribuir para a formação de futuros profissionais, contemplando os elementos fundamentais que proporcionam o contato com todas as

atividades educativas: atividades fora do espaço da telessala, atividades administrativas e profissionais, além disso constitui-se de um intento para reunir, o mais sistematicamente possível, todos os elementos que convergem no processo de ensino-aprendizagem e propõe a ajudar o aluno-praticante em seu aprender a aprender docente educativo. (PROJETO PEDAGÓGICO,2006, p.55)

Nessa perspectiva, os alunos do quarto período estavam vivenciando o estágio de regência, que para muitos seria o primeiro contato com a sala de aula. A carga horária do mesmo era de 150 horas e o resultado dessa observação seria registrado num relatório de estágio, que deveria ser entregue aos professores no final de cada bimestre. Um dos requisitos para a realização do estágio supervisionado nos cursos de formação de professores, normalmente, é a formalização de um programa, ou seja, os estudantes necessitam registrar suas ações ou propostas de ação em forma de relatórios ou projetos. No curso de Pedagogia EAD, essa preparação estava inserida no programa da disciplina de Estágio Supervisionado I. Os professores responsáveis pela disciplina eram Viviane e Roberto. Nos momentos do planejamento, estudavam e dialogavam sobre o processo de maneira compartilhada, colaborativa e participativa. As tele-aulas eram compartilhadas pelos dois.

Para a formalização do estágio supervisionado, os professores apresentaram uma proposta de ação pedagógica, delimitando o espaço de atuação, o público alvo, o cronograma de regência das aulas (dias, duração e atividades prováveis), a elaboração de um plano de uma aula especificando objetivos, conteúdos, metodologia, repertório, recursos materiais e didáticos necessários para sua implementação.

Ao apresentar as orientações sobre o estágio de regência, solicitavam que os alunos deveriam ir somente para a escola campo quando estivessem seguros sobre os procedimentos do estágio. Reforçavam a importância do mesmo, do contato com a equipe escolar e com o professor regente da sala. O professor Roberto intitulou esse primeiro momento como “início de um namoro”. A professora Viviane pediu que os alunos levassem um caderno para anotações e observações, pois na hora do relatório as informações registradas seriam de grande contribuição.

O período de inserção no contexto escolar exigia sistematização, organização e descrição dos fatos. Isso permitiria ao estudante a experimentação de suas idéias, estabelecendo de forma personalizada a relação do conhecimento adquirido na universidade com sua bagagem pessoal de crenças e valores. Outros fatores de aprendizagem estariam envolvidos na hora de planejar: o saber pedagógico, o saber prever situações e o saber estabelecer relações de espaço e tempo, a reflexão sobre dúvidas, pensamentos, sentimentos e experiências vividos durante o período de estágio em contextos de ensino e aprendizagem. A proposta do estágio era que esse momento

pudesse oferecer uma panorâmica geral e significativa do que, do ponto de vista do estudante, acontecia na sala de aula, descrevendo atividades, relatando processos e categorizando distintas intervenções e/ou observações.

O professor falava sobre a importância de uma atitude investigativa por parte de um estagiário, pesquisador curioso, observador e responsável. Falava também da importância de não fragmentar a relação teórico-prática, da importância da assiduidade, pontualidade, organização no momento da regência. Desejava-se que os alunos tivessem uma atitude reflexiva e investigativa em relação às diversas teorias trabalhadas no curso.

Para a realização desse processo se fazia necessário que os alunos estivessem atentos às explicações dos professores, fazendo anotações, que depois lhe pudessem servir de referencial. Que assumissem uma postura curiosa e reflexiva sobre a proposta que seria desenvolvida. Porém não havia interesse dos alunos nas explicações dos professores. Enquanto apresentavam-se esclarecimentos que seriam de extrema importância para os alunos, poucos estavam atentos. Dos quinze alunos presentes, três estavam cochilando, uma aluna estava no computador, uma lixando as unhas, duas conversando. Somente seis alunos estavam prestando atenção a tele-aula e com grande dificuldade.

O aluno que é vigia noturno dorme muito na sala; semana passada, dormiu praticamente a aula inteira; na semana seguinte, chegou no final da terceira aula e dormiu praticamente durante todas as aulas que estive observando; os colegas o apelidaram de Soneca e faz jus ao apelido. Situações desse tipo nos provocam algumas reflexões: o que ele aprende? Que conhecimentos tal aluno consegue adquirir? Qual o nível de profundidade desses conhecimentos? Se levarmos em consideração o quantitativo de horas em que ele dorme em sala, qual é a carga horária real que ele cumpre nas aulas telepresenciais?

Preocupava-me ver a sonolência dos alunos. Até mesmo os mais dedicados eram tomados, em alguns momentos, pelo cochilo, ou se dispersavam com conversas paralelas, comprometendo o processo de ensino e aprendizagem. A consequência é que ficavam cheios de dúvidas sobre o estágio. Durante os intervalos, logo após a aula de estágio supervisionado, os alunos apresentavam dúvidas com relação ao estágio, que já haviam sido esclarecidas pelos professores detalhadamente.

Os alunos estavam mais interessados com o momento de inserção na escola campo, do que com a preparação para a mesma, revelando uma visão equivocada de que o estágio se faria somente na prática.

É muito comum a ligação direta do estágio com a parte prática do curso, ou seja, com a hora de pôr em prática os conhecimentos recebidos. A prática pela prática e o emprego e instrumentais isolados podem trazer a ilusão de que há uma prática sem teoria, ou uma teoria desvinculada da prática, razão porque é comum ouvir-se da parte dos professores: na minha prática, a teoria é outra. (LIMA, 2002, p. 249)

Para revertermos essa concepção distorcida, fazia-se necessário espaços de reflexão sobre a prática. Com certeza, o momento de refletir e avaliar as situações e acontecimentos da vida na sala de aula e na escola é de crucial importância para o bom desenvolvimento do estágio. Porém em que situações o aluno do curso de Pedagogia EAD poderá refletir sobre a prática pedagógica vivenciada (como se desenvolveu cada uma das atividades, como os alunos reagiram e se comportaram frente à sua regência na sala de aula, quais foram as interferências do professor da escola e suas posturas e atitudes no desempenho da atividade docente)? Esta é uma questão que precisa ser urgentemente pensada.

A UNITINS elaborou um modelo de relatório eletrônico de estágio, que segue o modelo de um resumo expandido, para evitar problemas descritos anteriormente. Muitos alunos se mostravam decepcionados com o relatório padronizado, pois haviam feito o próprio relatório personalizado com tanto carinho e queriam muito que os professores pudessem ler todo o material. Queriam um retorno, queriam discutir com os professores suas produções. Uma aluna declarou a necessidade *de ser ouvida, de falar com a coordenadora e com os professores sobre o que se passou. Gostei muito do contato com a sala de aula, mas me sentia insegura em alguns momentos, pois não tive um acompanhamento. Confesso que fiquei assustada com algumas coisas, a educação não pode ser tratada assim. Queria falar sobre tantas coisas.*

A estudante expressava sua opinião sobre a necessidade de a comunidade acadêmica rever a concepção e organização do estágio. Inicialmente sua preocupação era relatar as experiências vivenciadas na sala de aula; após a regência, sua preocupação ampliou-se. Observa-se que o espaço da prática é significativo, o aluno contextualiza situações reais de aprendizagem, que mobilizam sua forma de perceber a realidade educacional. Era preciso, no entanto, promover o entrelaçamento entre a prática vivenciada e os conhecimentos que embasavam essa prática. Para isso, a intervenção do professor era de extrema importância.

Durante a postagem dos relatórios, houve muito tumulto, pois, por problemas de conexão, havia muita dificuldade na postagem. Nesse momento, os alunos comentavam sobre os problemas enfrentados durante o estágio: a falta de um supervisor de estágio; a distância que havia entre a sala de aula, onde o estagiário atuava diretamente, e a direção da escola; o escasso apoio e envolvimento do corpo docente e administrativo da escola-campo no estágio. Os alunos-

estagiários lamentavam o descaso de muitos professores regentes de sala, as falhas de relacionamento profissional entre a escola e a universidade; a dificuldade do estagiário em enfrentar as situações da sala de aula, em que vêm à tona conflitos de ordem social e educacional. Os professores também compartilhavam de algumas angústias, principalmente por não poderem acompanhar os alunos em suas necessidades e especificidades. Tinham consciência das fragilidades do estágio supervisionado, principalmente no que diz respeito ao acompanhamento e à supervisão da prática vivenciada pelo aluno. Fazia-se necessário abrir espaços para discussão desses problemas, de suas causas e das eventuais alternativas para melhoria da prática.

Avaliação

Um dos fios condutores do trabalho pedagógico desenvolvido no curso de Pedagogia EAD estava direcionado para os processos avaliativos. Trabalhar a avaliação na EAD, assim como no presencial, representa uma prática educativa e uma atividade política. Avaliar o aluno envolve uma série de processos: elaboração, aplicação, correção e acompanhamento são momentos que exigem muita preparação e dedicação por parte da EAD. Na ausência de presencialidade, exigem-se maiores cuidados com esses processos. Conhecer a proposta avaliativa da modalidade EAD se tornava, portanto, extremamente importante para uma compreensão crítica da realidade educacional. Conforme o projeto pedagógico,

[...] o curso trabalha os aspectos da avaliação somativa no que tange aos esforços de se visualizar o conjunto de aquisições dos acadêmicos, a fim da aprendizagem e da habilitação. Quanto aos aspectos da avaliação formativa, se insere dentro de uma ação pedagógica integrada ao macro-processo do ensino-aprendizagem. Ao se centrar no aluno, a avaliação formativa auxilia a análise e compreensão dos aspectos do processo de aprendizagem do acadêmico.

Entretanto o ideal projetado quanto aos aspectos formativos necessitava de ajustes entre o proposto e o efetivado. A avaliação do curso era imbricada de etapas, divisões e distribuições de tarefas, estabelecendo uma rede de produção em série para elaboração do produto, nesse caso, a avaliação. Outro fator questionável era o termo “avaliação” descrito no projeto e utilizado em muitos diálogos do grupo. Nessa investigação, a concepção de avaliação é compreendida enquanto uma atividade docente que, segundo Esteban (2003, p. 14), mobiliza corações e mentes, afeto e razão, desejos e possibilidades. É uma tarefa que dá identidade à professora, normatiza sua ação, define etapas e procedimentos escolares, media relações, determina continuidades e rupturas, orienta a prática pedagógica.

Nessa perspectiva, a avaliação preconizada no projeto do curso não se identificava com uma concepção que, além de mobilizar saberes, propõe-se como mediadora de relações. As

etapas desenvolvidas pelo grupo eram direcionadas para a elaboração de um único instrumento (prova) acrescido do relatório de estágio. Isso gerava uma insatisfação por parte dos alunos, como se pode observar na fala de um deles: *o maior problema para mim nesse curso está na avaliação. Nós somos avaliados por uma única prova em relação aos conteúdos que os professores trabalham durante o semestre inteiro. Se eu errar uma questão significa que eu não sei as outras coisas? E as outras coisas que eu aprendi não são levadas em consideração? Não é isso que estamos estudando sobre avaliação.* A insatisfação era geral. Os alunos compreendiam o processo avaliativo como rígido, autoritário e inadequado ao que se propunha a fazer: avaliar.

A insatisfação por parte dos alunos era procedente, como veremos a seguir. Durante o semestre, o aluno tinha direito a três provas: A1 correspondente ao primeiro bimestre; A2, ao segundo; A3, à avaliação final. Segundo a coordenadora, as provas eram elaboradas pela equipe de professores, *seguindo os mesmos critérios de preparação das aulas, trabalho em equipe. Os professores elaboram as avaliações, discutem com a coordenação e as postam para a coordenação de logística de avaliação.* A equipe de logística as encaminha para a coordenação dos assistentes da tele-sala, nos Centros Associados da EADCON. As avaliações, então, são impressas, separadas em envelopes lacrados com os respectivos cartões de resposta e entregues ao assistente de sala para sucessiva aplicação. No dia da prova, a tolerância para os atrasos era de 15 minutos após o início, marcado para as 13h30. Segundo a coordenadora, *o assistente de sala distribui a prova para os alunos. No fim, com os dois últimos alunos que ficam na sala, o assistente lacra o envelope com as provas e os cartões de resposta e rubrica sobre o lacre. Para finalizar, o assistente de sala digita o resultado no computador e nós pegamos aqui na UNITINS, fazemos as médias e apresentamos os resultados para os alunos.*

As etapas se dividiam entre elaboração, execução e correção. Quem elaborava as avaliações eram os professores, quem as aplicava eram os assistentes de sala. As correções eram informatizadas pelo grupo da UNITINS.

O resultado disso é que os professores agem sem saber ao certo se os resultados foram realmente atingidos. De uma forma global, pode-se dizer que, contrariamente às produções industriais, é muito difícil avaliar os produtos do trabalho escolar, e é muito complicado formular um diagnóstico claro e preciso sobre o rendimento objetivo do trabalho docente. (TARDIF, 2002, p. 134)

Os professores não tinham acesso aos resultados da avaliação. Segundo os mesmos, apesar de repetidas vezes terem solicitado um retorno de sua ação docente, nunca foram atendidos. Como disse um professor, *eu gostaria de saber aonde é que os alunos estão errando*

mais e quais as questões que mais acertaram. Depois que a prova era elaborada pelos professores, eles não tinham mais acesso a nada do que se referia ao processo avaliativo. Os professores sentiam-se angustiados com o esta situação. Como disse uma professora, *é como se nós preparássemos tudo para a chegada de um filho, compramos as roupinhas, os móveis, arrumamos o quarto, porém, na maternidade, tiram-nos o bebê e a gente não sabe o que fizeram com ele.* A fala da professora expressava o sentimento de cuidado, carinho e frustração para com o processo avaliativo. Essa prática exclui do processo ações indispensáveis para um contexto favorável ao trabalho pedagógico.

Avaliar como tarefa docente, mobiliza corações e mentes, afeto e razão, desejos e possibilidades. É uma tarefa que dá identidade à professora, normatiza sua ação, define etapas e procedimentos escolares, media relações, determina continuidades e rupturas, orienta a prática pedagógica. (ESTEBAN, 2003, p. 14)

Portanto avaliar envolve sentimentos e emoções, e sem a participação dos professores em todo o processo, sem o conhecimento dos mesmos sobre os resultados, corre-se o risco de que o trabalho dos professores se torne mecânico e burocrático, apenas o simples cumprimento de uma atribuição. É preciso repensar os processos avaliativos antes que eles se tornem um problema maior.

Na visão de Perrenoud (1993), não se deve pensar em mudar a avaliação sem mudar o contexto em que está inserida. Algumas questões devem também mudar: o individualismo professoral, a prioridade que se dá ao programa a ser ensinado, o excesso de cuidado com os meios e não com os processos educativos etc. Para isso é necessário munir-se de meios e recursos para atender a todos os alunos, inclusive aos considerados mais fracos que devem ser a prioridade da instituição educacional.

Dentro de tantas mudanças que deveriam ocorrer no contexto do curso de Pedagogia, a avaliação formativa, proposta no projeto pedagógico do curso era um desafio, pois a avaliação formativa visa sempre ao diagnóstico, à recuperação e ao planejamento. O objetivo não é a nota, mas a aquisição de determinados conhecimentos. Luckesi (1996) completa a idéia dizendo que a avaliação formativa mobiliza um ensino diferenciado, aquele que atende às diferenças individuais, concentrando seus esforços nos alunos com maior dificuldade.

Nessa perspectiva, o curso de Pedagogia não se adequava aos preceitos de uma proposta avaliativa formativa, pois as práticas eram voltadas para o planejamento e a execução da avaliação. O acompanhamento, a recuperação e o diagnóstico do aluno não eram efetivados. Os professores ficavam muito envolvidos no processo de elaboração da prova, não poderia haver

erros, era um momento de tensão no grupo. A avaliação constava de 10 questões objetivas, que após serem elaboradas, eram apresentadas à coordenadora do curso que junto com os professores, faziam uma análise com observações e sugestões. No total geral eram 60 questões, pois, são seis disciplinas 10 questões de cada. Após a elaboração das questões os professores precisavam elaborar um gabarito comentado das questões corretas e incorretas, para depois serem encaminhadas para os alunos. Porém, segundo os alunos eles não recebiam o gabarito comentado, recebiam apenas o gabarito com os resultado das questões. Não havia um espaço nas tele-aulas para os professores conversarem com os alunos sobre as questões da prova, prevalecendo uma valorização quantitativa dos resultados.

A prática da avaliação, que pretende medir o conhecimento para classificar os estudantes, apresenta-se como uma dinâmica: que isola os sujeitos, dificulta o diálogo, reduz os espaços de solidariedade e de cooperação e estimula a competição. Essa prática exclui do processo ações indispensáveis para um contexto pedagógico favorável à aprendizagem de todos. (ESTEBAN, 2003, pp. 17-18)

Apesar dos professores trabalharem em grupo, em tempos e espaços comuns, o trabalho interdisciplinar não se constituía. Existiam condições propícias para que isso se efetivasse: a proximidade física entre professores poderia favorecer a troca de conhecimentos entre as áreas; o tempo à disposição para o planejamento das atividades também era outro fator relevante. Mas, de uma forma geral, os professores estavam tão envolvidos na elaboração da prova, que as demais questões ficavam em segundo plano.

Segundo a coordenadora, as questões da prova não contextualizavam situações do cotidiano do aluno e não possibilitavam a problematização e a resolução de situações complexas. A elaboração de provas que propiciassem a reflexão e a problematização do aluno exigia conhecimentos que vão além dos conteúdos, fazendo-se necessária uma preparação dos professores direcionada a esses quesitos. Os professores sentiam dificuldade com relação a essa questão. Numa das reuniões de planejamento, a coordenadora perguntou o que os professores acharam da prova que eles elaboraram. O professor de História, Anízio, disse que a prova poderia ter ficado mais contextualizada; citou sua dificuldade na postagem da prova por não ter sido cadastrado em tempo hábil, fato esse que afetou a possibilidade de elaborar uma prova melhor. O problema da postagem das provas era um fator complicador para os professores: gastava-se muito tempo com o processo, gerando um mal-estar generalizado.

A professora de Políticas teve dificuldade na elaboração das provas objetivas, pois, pela sua formação em Ciências Sociais, sempre havia trabalhado com questões subjetivas.

A professora Flávia elaborava as questões e ia apresentando-as à webtutora, para que esta pudesse fazer suas observações. O grupo buscava trabalhar em clima de cooperação, mas, como isso demandaria mais tempo, muitas vezes, o webtutor ficava pouco envolvido no processo.

A professora de artes buscava elaborar questões problematizadoras, porém as questões da sua disciplina foram as que mais confundiram os alunos. Numa das questões, a professora enviou a gravura de um violino, para que os alunos, após observação e interpretação da figura, identificassem o movimento artístico com que a figura se identificava: Impressionismo, Expressionismo, Surrealismo etc. A má qualidade da impressão e a cor preta e branca dificultaram a compreensão da gravura, que parecia mais com um pato. Essa situação demonstrava a dificuldade dos professores na elaboração das questões avaliativas. Embora as muitas reclamações de alunos e as limitações da gravura, reconhecidas pela professora e pela coordenadora, a questão não foi anulada.

O diretor de EAD tinha conhecimento dos problemas na avaliação. Numa reunião, o mesmo comentou que os cursos da UNITINS eram muito bons, mas que a avaliação era o grande desafio. Em um relatório de 2007/1 apresenta os seguintes problemas:

- na postagem de avaliações ,
- dois arquivos da mesma avaliação postada,
- atraso na postagem no sistema e na pasta compartilhada;
- cadastro de avaliação diferente da padronização exigida;
- prova cadastrada com mais questões ou com menos questões em relação às exigidas;
- provas com indicação incorreta das datas de avaliação;
- número repetido nas alternativas, com conseqüente anulação da questão;
- provas postadas sem gabarito;
- discordância entre gabarito comentado e gabarito publicado no portal.

Foram repassadas pela equipe de logística algumas sugestões para que os docentes façam referência, nas aulas anteriores às avaliações, sobre:

- endereço e localização das informações quanto aos procedimentos avaliativos,
- quanto à importância dos acadêmicos acompanharem as alternativas digitadas pelos tutores no sistema e solicitar revisão se necessário,
- quanto à importância de observar as instruções sobre avaliação individual e sem consultas,

- pedido de recursos,
- resposta aos recursos.

Os problemas na logística também eram muitos: qualquer erro ou esquecimento poderia prejudicar o processo.

Como se desenrolavam os fios do processo avaliativo

A primeira prova a ser aplicada foi a A1, dividida em duas etapas. A primeira correspondente a três disciplinas e a segunda, às três restantes. A aplicação ocupava os três primeiros horários das tele-aulas. Após a aplicação, seguiam três tele-aulas. Essa situação era complexa, pois, quando os alunos terminavam as provas estavam estressados e ansiosos para conversar uns com os outros sobre as questões das provas. Isso comprometia a aprendizagem dos alunos e o trabalho dos professores que haviam se preparado para as aulas.

Antes de iniciar a prova, uma aluna estava nervosa porque constando como inadimplente não poderia participar da prova. A aluna sustentava estar em dia com seus compromissos. Por fim, quando a assistente de sala fez a consulta no *site*, o nome da aluna já havia sido liberado pelo financeiro. Os alunos reclamavam muito dos problemas com o setor financeiro da UNITINS. Muitas vezes, eram cobrados sem estarem devendo. Era preciso cuidar para que isso não desestimulasse os alunos em seu prosseguimento dos estudos.

O problema gerou um certo estresse nos alunos, pois havia alunos na sala que estavam em débito com a UNITINS e suas provas ficaram presas pela assistente. O grupo ficou nervoso e reclamou de que deveria ter sido avisado anteriormente para não sofrer constrangimentos. Seis alunos ao todo ficaram sem fazer a prova. Uma das alunas que estava em débito levantou-se e disse: *quer saber? Vou-me embora, pois, se eu ficar aqui, não vai resolver nada e eu vou buscar os meus direitos*. Saiu com outros alunos que estavam na mesma situação. Ficaram na sala 14 alunos dos 21 matriculados. Esta situação inicial atrasou a entrega da prova. A falta de informação para os alunos e assistentes era um fator complicador para o curso, gerava insatisfação nos alunos e descrédito para com o trabalho da UNITINS e da EADCON. A simples falta de uma informação estava comprometendo o início da avaliação, eram os problemas de ordem administrativa interferindo no pedagógico.

O clima do dia da prova era parecido com o de um vestibular ou concurso. Carteiras em fila indiana, materiais guardados, beber água e ir ao banheiro somente antes de iniciar a prova. A rigidez nos procedimentos da assistente, agregada ao problema que já havia acontecido com os alunos, tornava o momento da avaliação carregado de muita tensão. A tranquilidade e a

concentração necessárias estavam sendo prejudicadas por influência de fatores alheios à avaliação.

Havia alguns alunos que tinham faltando nos três últimos encontros. Até mesmo o aluno que cochilava muito durante as aulas chegou cedo e não dormiu. Compareceu uma aluna que eu nunca havia visto. Era o poder da avaliação, que por agregar valor quantitativo, forçava os alunos a virem à aula.

As provas chegavam em envelopes lacrados, eram abertas na frente dos alunos e entregues aos mesmos. Os alunos que terminavam de fazer a prova, solicitavam para a assistente de sala o cartão-resposta para preenchimento. Perguntei à assistente por que ela não entregava o cartão-resposta junto com a prova. Ela respondeu-me que os alunos só podiam entregar a prova depois de no mínimo uma hora, e os cartões-resposta tinham sido entregues em envelopes separados. Por isso, foi preciso identificar o nome dos alunos para organizá-los.

Anteriormente não era assim: os cartões-resposta vinham junto com as provas e eram processados com leitura ótica. Após a mudança, o assistente de sala ficou responsável pela digitação das respostas de cada aluno. O assistente entrava com seu login no portal e respondia à avaliação de cada aluno no portal. Isso implicava na intervenção de uma outra pessoa na prova do aluno, exigindo muito comprometimento e ética para não ser induzido a modificar as respostas. Essa modalidade de processamento das respostas dos alunos certamente agrega muita responsabilidade ao papel do assistente. A assistente de sala, que, inicialmente, era responsável apenas pela aplicação das provas, só foi ter conhecimento das mudanças no processo de lançamento das respostas, no dia da prova. Era a preponderância da hierarquização entre quem manda e quem faz.

Durante a avaliação, uma aluna percebeu que havia marcado uma questão incorreta no cartão-resposta. Ao perceber o erro, comentou com a assistente que sabia qual era a questão correta, pedindo-lhe que a deixasse corrigir sua resposta no cartão. A assistente comentou que não poderia. Nesse momento, uma aluna que estava em sala disse para a assistente: *se os resultados do gabarito vão ser repassados para o sistema manualmente por você, pode deixar a aluna corrigir a questão*. A assistente ficou meio sem graça, mas comentou que não poderia deixar e não autorizou que a aluna marcasse a questão que considerava correta. Viu a aluna reconhecer o erro, mesmo assim, não fez nada. O comportamento da assistente era reflexo do tratamento que recebia. Naquele espaço, ela detinha o poder; aos alunos cabia obedecer.

A assistente de sala, após a aplicação da prova, precisava preencher uma ata, em que registrava eventuais ocorrências graves que tivessem ocorrido. Preenchia as informações de

rotina, número da sala, nome da assistente, curso, disciplinas avaliadas, número de alunos presentes, número de alunos matriculados, número de alunos ausentes e um quadro onde a assistente deveria registrar o nome com o login dos alunos ausentes. No final, pede-se a assinatura da assistente e de duas testemunhas, os alunos que ficavam no final para confirmar a veracidade das informações. Era o controle sobre o processo de execução do trabalho. Distribuído em etapas, deveria seguir padrões estabelecidos que eram registrados para acompanhamento.

O tempo destinado à avaliação já havia terminado e a assistente ainda deixou quatro alunos terminando a avaliação. Uma delas perguntou-me o significado da palavra “articulação”. Apresentavam-se limitações básicas que muito contribuíam para agravar as dificuldades de interpretação das questões. Os professores nunca saberiam desses problemas, infelizmente.

Após a avaliação os alunos tinham aula normalmente, mas, na realidade, ficavam envolvidos na resolução e nos comentários sobre as questões da prova. Estavam angustiados, ansiosos, eufóricos. Todos se envolviam na análise das respostas.

Apresentava-se, nesse movimento, novamente o peso da dimensão quantitativa. Os alunos não estavam preocupados com os conhecimentos que haviam aprendido, com a compreensão das questões, com o que não havia sido aprendido. Estavam muito envolvidos com o número de questões que acertaram ou erraram. Foi preciso que a assistente pedisse a todos um pouco de silêncio, mas a primeira aula depois da avaliação passou despercebida.

Era preciso buscar alternativas para a melhoria do processo avaliativo. O juízo que o professor estabelece sobre o aluno e seu trabalho é um juízo de qualidade. Para os professores na modalidade EAD esse desafio se tornava mais complexo. Para tanto eram necessários critérios que expressassem conhecimentos e habilidades que o aluno deveria construir. O mínimo necessário a ser construído pelos alunos em cada componente curricular deveria ser estabelecido pelo colegiado de professores.

Por ser um processo contínuo e dinâmico, a avaliação é condição permanente da prática educativa. Esse movimento carece de um diagnóstico no início, durante e ao final do desenvolvimento da ação pedagógica. A avaliação só tem sentido quando é contínua, quando o aluno é avaliado o tempo todo de forma dinâmica, quando são utilizadas diferentes formas e procedimentos. Luckesi (1996) entende a avaliação como um processo contínuo, que tem como objetivo o progresso dos alunos. Nessa perspectiva se fazia necessária uma aproximação do professor com os resultados alcançados pelos alunos. Isto permitiria interpretar a caminhada dos alunos com base nos relatórios que poderiam ser entregues pela UNITINS aos professores.

O processo avaliativo do curso de Pedagogia EAD estava mais voltado para uma concepção de avaliação cumulativa (HADJI, 2001), no final de uma unidade de ensino ou do ano letivo, visando apenas a uma certificação. Na concepção de Bloom, Hasting e Madaus (1983), que nomeiam essa modalidade de avaliação como somativa, ela tem como função classificar os resultados da aprendizagem de acordo com níveis de aproveitamento estabelecidos. O aluno do curso de Pedagogia EAD era promovido de acordo com o aproveitamento alcançado nas áreas de conhecimento. É com esse propósito que é utilizada a avaliação somativa, cumulativa e classificatória.

O curso de Pedagogia EAD deve encontrar práticas de avaliação voltadas para o desenvolvimento do aluno, sua capacidade de pensar e construir conhecimento, ampliando a compreensão da realidade em toda sua totalidade, para que ele possa interagir com os conhecimentos construídos e forme convicções e princípios reguladores de sua ação na vida prática, através do desenvolvimento da consciência crítica e da liberdade.

Considerações Finais

O que contribuiu efetivamente para minha interpretação sobre o trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores do curso de Pedagogia EAD foram os meus sentidos. A curiosidade de conhecer (visão), o desejo de dialogar (fala e audição), o gosto pelo desconhecido (paladar), o cheiro a distância (olfato) e o prazer de tocar (tato). Foi envolvida por inquietude, curiosidade e desejo que investiguei *como se desenvolvia o trabalho pedagógico no processo de formação do pedagogo, em um curso de Pedagogia na modalidade EAD, oferecido em Palmas – TO*.

Aguçada pelos sentidos que orientaram minhas interpretações, reflexões e análises dos achados, construí a investigação. Inicialmente, meus pré-conceitos me conduziram a reflexões respaldadas em preceitos que já vinham estabelecidos da minha trajetória na educação presencial.

Nessa perspectiva, esforcei-me em despojar-me dos pré-conceitos e aventurei-me a conectar os fios conceituais e atitudinais do curso de Pedagogia EAD, o que não foi uma tarefa fácil. É incrível como nos apegamos e cristalizamos valores, sentimentos, forma de ver, interpretar e refletir sobre os diversos contextos que vivenciamos e que, portanto, caracterizam o que somos e como percebemos a realidade.

O processo foi desafiador, pois, em muitos momentos da investigação, o consciente e inconsciente debatiam-se em longas réplicas e trélicas sobre o observado, provocando interpretações muitas vezes complexas e até pouco adequadas. Era o desafio da reflexividade consubstanciada em fundamentos teórico-epistemológicos construídos durante a trajetória vivida, confrontando-se com o vivenciado na prática investigativa.

Um outro desafio esteve relacionado à minha trajetória pessoal e profissional, uma vez que o processo de pesquisa exigiu constantes deslocamentos para realizar os estudos, sem desvincular-me dos compromissos profissionais e familiares. Foram momentos que exigiram muita paciência e uma dose salutar de persistência e determinação para atingir os objetivos pretendidos. Nesse contexto, apresentou-se um dado interessante que serviu também de contribuição para a investigação. Em diversos momentos, durante a preparação para o mestrado, pude vivenciar o contexto da educação a distância e, com isso, ampliar a interpretação sobre a mesma. Vivenciar nos coloca em situações que ampliam as percepções e interpretações sobre os conhecimentos, possibilitando-nos uma visão mais crítico-reflexiva sobre os mesmos. Nesse contexto, experienciei a distância espacial de minha orientadora e colegas do mestrado, o exercício de disciplinar-me para os momentos de auto-estudo, o cumprimento dos prazos e

horários estabelecidos e, ainda, a mediação e utilização dos recursos tecnológicos durante o processo de aprendizagem, entre outras questões. Essas experiências trouxeram contribuições valiosas, não somente para o campo da investigação, mas também e, não menos, para a vida pessoal, ressignificando minha forma de ver e vivenciar as relações educativas, sejam elas a distância ou presenciais.

Os diversos contextos apresentados na investigação desenvolveram-se entremeados por fios de alta, média e baixa tensão, para os quais foi preciso um olhar atento, um gesto leve, uma interpretação precisa, para não produzir faíscas pedagógicas. As análises desenvolvidas na pesquisa contribuíram para ampliar a compreensão sobre o trabalho pedagógico desenvolvido no curso de Pedagogia e identificar forças e tensões no mesmo.

Tanto quanto na educação presencial, a EAD precisa ser compreendida e planejada, atendendo as especificidades inerentes à sua proposta de educação que, nesse caso, é oferecida a distância. O objetivo de ambas as modalidades é promover educação, porém, os mecanismos para atingir o proposto são distintos, demandando igualmente planejamentos específicos e equipe profissional qualificada.

No caso específico da EAD, é imprescindível que a oferta dos cursos seja planejada criteriosamente, prevendo os condicionantes possíveis e a permanente atenção para os imprevistos. Se comparada à modalidade presencial, pode ser considerada uma nova modalidade, com desafios e questionamentos que ainda não puderam ser enfrentados.

De início, a EAD deverá seguir as diretrizes prescritas na legislação que a institui, de fato e de direito, autorização para oferecer educação nos diversos níveis e modos prescritos e projetados para esse fim. Existe, ainda, um desconhecimento por parte da sociedade com relação aos direitos dessa modalidade de educação. Ainda persiste uma compreensão equivocada de que por ser a distância não possui os mesmos direitos do presencial, inclusive, por parte dos próprios alunos do curso de Pedagogia investigado.

Além desse equívoco, existe o pré-conceito para com a modalidade EAD, advindo de um processo histórico pautado numa educação assistencialista, fragmentada e conteudista. Esses resquícios, acompanhados da aceleração e massificação na oferta de cursos de EAD pelas instituições de educação superior, contribuíram para a fragilização dos mesmos, gerando desconfiança na população. Os alunos do curso de Pedagogia, inicialmente, sentiam-se envergonhados de dizer que faziam um curso a distância. Com o tempo, quando foram se inteirando e vivenciando a proposta, alunos e professores assumiram outra postura sobre o curso.

Por promover educação em modos e tempos diferenciados, a EAD tinha conduções do processo pedagógico até mais complexas, em função de que exigem, por parte do aluno, uma autonomia expressiva para gerir seus estudos, o que não é comum na maioria de nossos alunos. Pude observar que os alunos dessa modalidade, ainda, não conseguem ser os gestores do seu tempo, planejando e conduzindo sua aprendizagem. Nesse sentido, ter consciência desses condicionantes é ponto crucial para o aluno que está assumindo essa modalidade de formação. A instituição investigada necessitará desenvolver mecanismos que fomentem esclarecimentos detalhados, não só para os alunos, como para os próprios professores, sobre a constituição pedagógica e logística da EAD.

Para tanto, é inegável a importância do investimento em recursos que ofereçam suporte tecnológico e pedagógico em tempo integral aos envolvidos. É para atender a esses quesitos que a educação a distância se propõe: flexibilidade de tempo e espaço para estudos. Nessa direção, constatei a necessidade de implementar a interação entre alunos e professores. Que nessa interação o recurso tecnológico fosse somente um meio para favorecer a humanização e afetividade que, mesmo a distância, o aluno pudesse sentir-se parte de um todo, em um ambiente que, mesmo mediado pela tecnologia, fosse acolhedor. Sentindo-se acolhido, acolheria, aproximando-se cada vez mais dos espaços e das pessoas inseridas no ambiente virtual. Não é a mediação da máquina, é a mediação do ser humano se apropriando dos recursos oferecidos por ela. Nesse sentido, é imprescindível o comprometimento institucional com a preparação de sua equipe, oferecendo boas condições para planejamento, estudo e pesquisa na melhoria da aprendizagem na EAD.

Um desafio que se apresentava para o curso de Pedagogia investigado se referia a promoção de encontros presenciais. Foi evidente durante a investigação a necessidade dos alunos no contato presencial com professores. A ausência de ver e não ser visto pelo outro era um desafio para a modalidade do curso de Pedagogia EAD que, mesmo mediado pela teleconferência, oferecia a unilateralidade no ver e ouvir. Fazia-se de extrema importância pensar estratégias que possibilitassem a efetivação do encontro e a promoção da bilateralidade do ver, ouvir e falar na relação aluno e professor.

As conexões estabelecidas na EAD tinham fios interligados à educação superior no Tocantins, pois, sua inserção no Estado iniciou-se através da Fundação Universidade do Tocantins-UNITINS, com a oferta dos cursos telepresenciais do Normal Superior e, posteriormente, Pedagogia. A necessidade da ampliação da qualificação docente no Tocantins era uma realidade. Das cinco regiões brasileiras, a Região Norte foi a que registrou maior aumento

percentual no número de cursos de graduação presenciais em 2005. Em outubro de 2007, quatro mil e quinhentos alunos receberam a formação de Pedagogo através da modalidade tele-presencial, totalizando vinte mil alunos formados pela modalidade a distância na UNITINS. Sabe-se, no entanto, que quantidade não significa qualidade. Hoje, a universidade brasileira aponta para a existência de crescimento, como é o caso da UNITINS, com sua expansão acelerada devido à inserção na EAD. A realidade mostra que a idéia de universidade ainda permanece utópica para muitas instituições de educação superior brasileira.

Atualmente, o Tocantins possui duas universidades: a Universidade Federal e a UNITINS. Com a estruturação da Federal, a UNITINS como instituição pública de direito privado, passa a assumir a nova configuração que encorajava a prestação de serviços como forma de garantir sua “autonomia” financeira. A tendência dominante foi a neoliberal, unindo de modo imediato o labor científico ao viés mercadológico do sistema capitalista. Atendendo as necessidades de mercado, começa a oferecer cursos de menor custo, em especial na área das ciências humanas, especificamente os cursos de licenciatura para formação de professores das séries iniciais.

Nesse contexto, o Tocantins diminui a oferta de educação superior pública e, com um discurso ideológico, utiliza a estrutura pública da Universidade para mascarar o viés mercadológico e passa a cobrar pelos serviços que deveriam ser dever do Estado. A EAD, portanto, nesse contexto, veio atender às necessidades do Estado quanto à ampliação do acesso à educação superior e da população que se inseria na mesma, por um baixo custo. Contudo, os problemas e dificuldades não podiam ser reduzidos a questões financeiras. É importante que a sociedade compreenda que a universidade pública não representa um "gasto", mas um dos mais pertinentes e produtivos investimentos. Precisa-se demonstrar também que o fortalecimento da universidade, de fato, demanda investimentos públicos e que a sociedade brasileira, se quer fazer deste país uma nação soberana, precisa destinar mais recursos para a educação.

È nessa educação superior que se insere o curso de Pedagogia investigado, um dos primeiros, acompanhado de Letras, a ser ofertado no Tocantins. A base formacional da educação superior no Estado inicia-se com as licenciaturas na preparação do corpo docente. A interpretação da obrigatoriedade da LDB lançou milhares de professores em busca da formação, que mais do que implementar um processo de profissionalização, parecia estar promovendo a “desintelectualização” dos professores.

As análises demonstraram que os professores interlocutores concebem o curso de Pedagogia desconsiderando sua dimensão epistemológica, reduzindo-o à dimensão metodológica

e procedimental, o que também dificultava a compreensão e a construção da identidade profissional do pedagogo, seja ele professor ou o chamado especialista em educação.

Os alunos também tinham uma compreensão confusa sobre a Pedagogia, pois apesar de a maioria destacar a importância da docência, esta era percebida especificamente na regência da sala de aula. Apresentavam, também, concepções genéricas, de sentidos dúbios, que caberia a qualquer curso de licenciatura, não direcionando suas interpretações para as especificidades da Pedagogia. Não se estudava pedagogia nos cursos de pedagogia, pois a teoria pedagógica e a investigação de formas específicas de ação pedagógica estavam ausentes na formação do aluno, de forma que as imprecisões conceituais e ambigüidades eram marcantes na fala dos alunos.

A frágil presença da teoria pedagógica no curso empobrecia a contribuição para uma análise crítica da educação, quanto ao que se praticava na formação do aluno. Para reverter essa situação, é condicional a criação de grupos de estudo e pesquisas para refletir sobre os conhecimentos da Pedagogia e que essas reflexões se estendessem para as tele-aulas, chats, fóruns de discussão, etc. Desprovida de conteúdos próprios e de métodos próprios de produção de saberes, a pedagogia facilmente se converterá a uma proposta neotecnicista, baseada em fazeres práticos. Como curso de formação docente, a Pedagogia deveria incentivar a análise crítica e contextualizada da educação e do ensino, formando o profissional *pedagogo*, em bases teóricas, científicas, éticas e técnicas, com vistas ao aprofundamento na teoria pedagógica, na pesquisa educacional e no exercício de atividades pedagógicas específicas.

Quanto ao trabalho pedagógico desenvolvido no curso, foram encontrados pontos fortes que contribuíam para o seu fortalecimento: o comprometimento da coordenadora do curso e do corpo docente, a preocupação no processo de elaboração do planejamento e a hora inserida na carga horária do professor para a efetivação da organização do trabalho pedagógico, a presença de Mestres e Doutores, o que vem, mesmo que timidamente, contribuindo para um trabalho pautado no conhecimento científico; e a oferta de um Minter para a educação continuada dos professores, demonstrando o interesse institucional na preparação dos seus profissionais e cumprimento das orientações legais.

Porém, foram identificadas dificuldades para a efetivação do trabalho pedagógico: ausência de estudo, avaliação e envolvimento dos professores no projeto pedagógico do curso, diminuição da carga horária de planejamento que anteriormente eram vinte horas e atualmente são dez horas. Muito tempo dedicado à elaboração dos processos didáticos (tele-aula, materiais de apoios etc) e pouco tempo para reflexão sobre os mesmos, fragilidades no processo de

elaboração, aplicação e acompanhamento da avaliação, pouca interação entre alunos e professores, falta de preparação do assistente de sala.

As observações realizadas demonstraram que os componentes do trabalho pedagógico de um curso EAD são os mesmos de um curso presencial, porém, os processos e mecanismos para a efetivação do mesmo são distintos. Um curso EAD dedica muitas horas ao planejamento das atividades, pois tudo tem que ser preparado nos mínimos detalhes para não comprometer o desenvolvimento do curso, que por ser a distância, não possui o tempo para corrigir determinadas falhas, o que é possível no curso presencial. Em função disso, os professores dedicavam-se ao planejamento, com a sensação de que o mesmo era muito bom, sem que se abrissem espaços para reflexão sobre os mesmos, podendo torná-lo mecânico e fragmentado.

A necessidade da reflexão crítica sobre o que e como era constituída a prática pedagógica, seria fundamental para que pudessem buscar mais subsídios teóricos e repensá-la. Quando havia espaços, tendiam a limita-los à reflexão da tele-aula. Nesse processo, era necessário transcender os limites que se apresentavam, superando uma visão meramente técnica, na qual os problemas se reduziam a cumprir as propostas que a instituição já tinha fixado. Essa tarefa requeria habilidade de problematizar as visões sobre a prática docente e suas circunstâncias, tanto sobre o papel dos professores como sobre sua função na educação a distância.

Na proposta do curso, o planejamento deveria ser coletivo, envolvendo dois professores e um Webtutor na mesma disciplina. Portanto, mesmo a equipe se esforçando para refletir sobre o que faziam, ainda predominava a execução das tarefas e divisão de trabalho. O curso de Pedagogia EAD apresentou-se com um expressivo processo de regulação burocrática sobre as tarefas docentes. A falta de controle sobre o próprio trabalho pode significar a separação entre concepção e execução, traduzindo-se na perda da autonomia do trabalho pedagógico.

Quanto à avaliação, os professores não tinham conhecimento sobre o que se passava após a elaboração dos instrumentos. Isto se refletia no descontentamento tanto do professor quanto dos alunos, tornando o processo autoritário e excludente. Existe a necessidade de maior interlocução entre coordenação, professores e equipe de avaliação, para o desenvolvimento de um trabalho conjunto. O Estágio era outra fragilidade encontrada no curso de Pedagogia EAD, pois, os alunos sentiam falta do acompanhamento do professor e principalmente em momentos que propiciassem reflexões sobre as experiências vivenciadas pelos mesmos na regência de sala de aula. Sentiam falta do entrelaçamento dos fundamentos teóricos estudados, e a prática contextualizada. Portanto, uma prática sem ação torna-se vazia de sentido e de criticidade.

Apesar da EAD ser uma possibilidade de democratização da educação superior, ampliando as possibilidades de acesso, pode servir também como instrumento de exclusão, na medida em que não atende às necessidades dos que carecem de um atendimento específico, oferecendo uma educação massificadora, fragmentada e descontextualizada. Como resultado, tem-se profissionais despreparados que não conseguem inserir-se no mercado de trabalho e, se isso ocorre, acabam desenvolvendo um trabalho de baixa qualidade.

Portanto, pensar em EAD, é pensar em: projeto político pedagógico, avaliação, metodologia, conteúdos, recursos tecnológicos, biblioteca, laboratórios, professor, aluno, coordenação etc. Enfim, é pensar nos espaços, tempos, sujeitos e processos que envolvem o processo educativo na perspectiva da EAD.

As conexões construídas até aqui ampliaram meus sentidos sobre a EAD, possibilitando-me: - um olhar mais criterioso sobre os processos que a circundam. - uma escuta mais acurada sobre suas concepções e fundamentos, - um gesto maior de cumplicidade na relação com o outro tanto no presencial quanto a distância e – a clareza de que é preciso continuar pesquisando.

O desenvolvimento do trabalho contagiou-me de forma expressiva pelo vírus investigativo, que foram transmitidos durante o percurso trilhado. Ficou evidente a necessidade da continuidade de trabalhos futuros, que possam aprofundar a avaliação no processo de aprendizagem na EAD, o acompanhamento do estágio supervisionado, ou como trabalhar a construção coletiva de um projeto pedagógico a distância. Enfim, as necessidades e possibilidades são muitas e meus desejos maiores ainda.

REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO

- ALARCÃO, Isabel (org.) Formação reflexiva de professores. Estratégias de Supervisão. Porto: Porto Editora, 1996.
- ABIB, Maria Lúcia V. dos Santos. A Contribuição da prática de ensino na formação inicial de professores de física. In: ROSA, Dalva E. Gonçalves Rosa (orgs). SOUZA, Vanilton Camilo de Souza. Goiânia: Editora Alternativa, 2002.
- ANASTASIOU, L. G. C. ALVES, L. P. Processo de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville, SC: Ed. Universille, 2004.
- ANDRÉ, Marli (org.) O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores, Campinas: Papirus, 2005.
- ARDOINO, J. Abordagem Multirreferencial(plural) das situações educativas e formativas. In: BARBOSA, J. G. (Coord.) Multirreferencialidade nas ciências e na educação São Carlos: Ed. UFSCar, 1995.
- AQUINO, Júlio R. G. A desordem na relação professor aluno: indisciplina, moralidade conhecimento. In: _____. Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996.
- BELLONI, Maria Luiza. Educação a Distância. Campinas-SP: Editora Autores Associados, 2001.
- BERNARDO, João. Capital, sindicatos, gestores, São Paulo, Vértice, 1987.
- BEHRENS, Marilda Aparecida. O Paradigma emergente e a prática pedagógica. Curitiba: Champagnat, 2000.
- BORGES, M. K. e FONTANA, K. B. Interatividade na prática: a construção do texto colaborativo por alunos da educação a distância. In: Anais do X Congresso Internacional da ABED. Porto Alegre, 2003.
- CARNOY, Martin. Educação, Economia e Estado, base e superestrutura relações e mediações. Tradução Dagmar M.L. Zibas. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987.
- CATANI, Afrânio M. OLIVEIRA, João F. Educação Superior no Brasil: reestruturação e metamorfose das universidades públicas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- CODO, Wanderley (Coord.) e VASQUEZ-MENEZES. Educação Carinho e Trábalo. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 1999.
- COELHO, Ildeu M. Curso de Pedagogia: a busca da identidade. INEP – séries Encontros e debates, n. 1, Brasília.1987.
- CONTRERAS, José. A autonomia de Professores. São Paulo: Cortez, 2002.

- CUNHA, L. Antônio. Educação e desenvolvimento social no Brasil. RJ: Francisco Alves. 1978. (verificar)
- CURY, C.R.J. Parecer CNE/CP 21: A carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da educação básica. Brasília: MEC/CNE. 2001.
- CHAUÍ, M. A universidade pública sob a nova perspectiva. Revista Brasileira de Educação n.24, p. 5-15 set/dez 2003.
- DOURADO, Luiz F. Reforma do Estado e as Políticas para a Educação Superior no Brasil nos anos 90. In: Educação & Sociedade: Revista de Ciência da Educação. São Paulo: Cortez, 1996.
- ESTEBAN, Maria Teresa (org.) Escola Currículo e Avaliação, São Paulo: Ed. Cortez, 2003.
- FREIRE, Paulo. Educação e Mudança. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 1996.
- _____. Pedagogia da Indignação: Cartas Pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.
- FREITAS, Luiz Carlos de. Avaliação Educacional - Construindo o campo e a crítica. Florianópolis: Ed. Insular, 2002.
- _____. Crítica da Organização do trabalho Pedagógico e da didática Campinas – São Paulo: Papyrus, 2005.
- GADOTTI, M. A. A Faculdade de Educação e a integração Universitária, Cadernos CEDES, Brasília INEP, n. 2, 1980.
- GERMANO, José Willington. Estado militar e educação no Brasil (1964-1985). São Paulo: Cortez, 1993.
- GENTILI, Pablo (org.) Pedagogia da Exclusão, Crítica ao Neoliberalismo em educação, Petrópolis – RJ: Vozes, 1993.
- _____. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (orgs), Capitalismo trabalho e educação. Campinas: Autores Associados, 2002.
- GIL, A. C. Métodos e Técnicas de Pesquisa Social. São Paulo: Atlas, 1999.
- GIROUX, Henry A. Os professores como Intelectuais: Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem; Tradução Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- HADJI, C. A avaliação desmistificada. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- LEVY, Pierre. As tecnologias da Inteligência: o futuro do pensamento na era da informática. Tradução Carlos Irineu da Costa, Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.

- LIBÂNEO, J. C. Organização e gestão da Escola: teoria e prática. Goiânia: Ed. Alternativa, 2001.
- LIMA, Rachel B. Conselho Estadual de Educação do Tocantins: sua trajetória e o desafio da autonomia. Programa de Pós graduação da Universidade Católica de Brasília, Dissertação de Mestrado – 2006.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. Filosofia da Educação. São Paulo: 1990.
- _____. Democratização da Educação Ensino a Distância como Alternativa. In: NETO, Francisco J. S. Lobo. (org.) Educação a Distância Referências & Trajetórias. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Tecnologia Educacional – ABT, 2001.
- _____. Avaliação da aprendizagem escolar, estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 1996.
- LUDKE, Menga, ANDRÉ, Marli E. D. A. Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- MAROTO, Maria L. Marta. Educação a distância: aspectos conceituais CEAD, ano 2, n 08 – jul/set SENAI- DR – Rio de Janeiro, 1995.
- MARX, Karl. O Capital; Tradução de Ronaldo Alves Schmidt, Resumo dos três volumes por Julian Bouchardt. Rio de Janeiro: LTC, 1982.
- MAZZOTTI, Alda Judith A, GEWANSZNAJDER, Fernando. O Método nas Ciências Naturais e Sociais Pesquisa Quantitativa e Qualitativa São Paulo: Pioneira Thonson Learning. 2004.
- MINAYO-GOMES C. (org.) Pesquisa Social Teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1999.
- NETO, Francisco J. S. Lobo. (org.) Educação a Distância Referências & Trajetórias. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Tecnologia Educacional – ABT, 2001.
- NETO, Demerval. A Recepção Alternativa da Televisão Brasileira. In: Geraes – Revista de Comunicação Social, Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2005.
- NÓVOA, Antônio. Formação de Professores e Profissão docente. In: BICUDO e SILVA (Org) Formação do educador. Dever do Estado, tarefa da universidade, São Paulo: UNESP. 1996.
- _____. Vidas de Professores. Porto: Porto Editora, 1992.
- _____. Profissão Professor. Porto: Porto Editora, 1991.
- OLIVEIRA, João Ferreira de. DOURADO, Luiz Fernandes. O Público e o Privado na Educação Superior: interfaces entre Estado e sociedade. São Paulo: Ed. Xanã, 2005.
- PIMENTA, Selma Garrido. O Estágio na Formação de Professores: unidade teoria e prática: 4ed. São Paulo: Cortez, 2000.

- _____. E GHEDIN, E. (orgs.). Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.
- _____. ANASTASIOU, Lea das Graças C. Docência no ensino superior. São Paulo: Cortez, 2005.
- _____. (org.) & LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2006.
- PERRENOUD, P. Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação, Lisboa: Dom Quixote, 1993.
- PÓVOA. Liberato. História da Didática do Tocantins. Goiânia: Kelps, 1999.
- REIS, João dos. Reforma do Estado e da Educação no Brasil de FHC, São Paulo: Xamã 2002.
- RIBEIRO, José Quirino. Formas do processo educacional In: PEREIRA, Luiz e FORRACH, Maria Alice. Educação e sociedade, São Paulo, Ed. Nacional, 1973.
- RODRIGUES, Neidson. Estado, educação e desenvolvimento econômico. São Paulo: Cortez, 1987.
- ROMANO, Roberto. Entre as luzes e nossos dias In: DORIA, Frâncico Antônio (coord) A crise da Universidade. A crise da Universidade do Rio de Janeiro, 1998.
- SACRISTAN, J. Gimeno. O currículo Uma Reflexão sobre Prática, Porto Alegre: Ed. Artmed, 2000.
- _____. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.) Profissão professor. Portugal: Porto Editora, 1993.
- SANTOMÉ, J. T. Globalização e Interdisciplinaridade: o currículo integrado. Trad. Cláudia Shilling Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1998.
- SANTOS, Boa ventura. A Universidade no Século XXI. Para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. São Paulo: Ed. Cortez, 2005.
- SAVIANI, D.A. Competência política e compromisso técnico ou o pomo da discórdia e o fruto proibido. Educação & Sociedade n 15, São Paulo: Cortez/Cedes, 1983.
- _____. Escola e Democracia: para além da teoria da vara. ANDE – Revista da Associação Nacional de Educação, ano I, n 3, São Paulo: Cortez, 1982. [ver página](#)
- _____. Trabalho apresentado na mesa redonda “ A formação do educador e o saberes que a determinam”. IV Congresso Estadual Paulista sobre a Formação de Educadores. Á guas de São Pedro – SP, 30-05-1996.
- Janeiro: DP & A, 2003.

- SCHON, D. Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.
- SHIROMA, E. O. O Eufemismo da Profissionalização. In: MOARAES, M. C (org) Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de Formação docente. Rio de SILVA, M. Sala de aula interativa. Rio de Janeiro: Ed. Quartet. 2003.
- SILVA, Otávio Barros da. Breve História do Tocantins e de sua Gente. Brasília: Solo Editores, 1996.
- SZYMANSKY, H. A Entrevista na Pesquisa em Educação: a prática reflexiva. Brasília: Ed. Plano, 2004.
- TARDIF, M. LESSARD, C. O trabalho docente: elementos para uma docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.
- _____. Saberes docentes e Formação Profissional Petrópolis, Ed. Vozes, 2002.
- _____. Saberes Profissionais dos professores e conhecimentos universitários Rio de Janeiro: PUC- Rio 1999 – artigo.
- Tocantins no Brasil, História da Criação do Estado. V.1, n.2, p6, Palmas 1999.
- THURLER, M. & PERRENOUD, P. A Escola e a Mudança: Contributos sociológicos. Lisboa: Escolar Editora, 1994.
- TORRES, Carlos Alberto. Estado privatização e Política Educacional, Elementos para uma Crítica do Neoliberalismo. 2002.
- TOSCHI, Mirza S. Formação de Professores, Políticas, concepções e perspectivas. Formação Inicial e Continuada de professores e a Educação a Distância. Goiânia, Ed. Alternativa, 2001.
- VALADARES, Juarez M. O professor reflexivo diante do espelho: reflexões sobre o conceito de professor reflexivo. In: PIMENTA & GHEDIN. Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica do conceito. São Paulo: Cortez, 2002.
- Veiga, Ilma Passos A. (org.) Lições de Didática. Campinas. SP: Papirus, 2006.
- _____. Quem sabe faz a hora do Projeto Político Pedagógico. Campinas, SP: Papirus 2007.
- ZEICHENER, K. M. Formando professores reflexivos para a educação centrada no aluno: possibilidades e contradições. In: BARBOSA, R.L.L. (org.) Formação de Educadores: desafios e perspectivas. São Paulo: UNESP. 1998.

Consultas:

Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia EAD – UNITINS 2006.

A Definição das diretrizes para o curso de Pedagogia: Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação -ANFOPE, Associação Nacional de Pós graduação e Pesquisa em Educação - ANPED, Centros de Educação e Sociedade - CEDES, documento enviado ao Conselho Nacional de Educação, visando à elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia em 10-09-2004. ANFOPE (1998) Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. Documento Final do IX Encontro Nacional – Brasília.

_____. (2000) Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. Documento Final do X Encontro Nacional – Brasília.

_____. (2002) Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. Documento Final do XI Encontro Nacional – Florianópolis.

SITES

CAMPOS, Roselane, F. O Cenário da Formação de professores no Brasil – analisando os impactos da reforma da formação de professores. Adquirido em www.ced.ufsc.br/nova/textos/roselane/htm

HAMZE, Amélia. A televisão e sua influência. 2004 Disponível em <http://www.pedagogia.brasilecola.com/trabalho/docente/htm>

MORAN, José Manuel. Desafios das televisão e do vídeo `a escola. Disponível em <http://www.eca.usp.br/prof/moran>.

MUANIS, Felipe. Aprendendo a ler televisão uma confluência possível. Disponível em <http://www.letras.ufmg.br/atelaetexto/revistatxt/felipe2.tml>.

PACHECO, Eliezer e RISTOFF, Dilvo L. Educação Superior: democratização o acesso. Disponível em www.lpp-uerj.net/olped/documentos/ppcor/0314-pdf.
www.unitins.br Acesso no dia 25 de Outubro de 2006

BRASIL; Ministério da Educação e da Cultura. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (Lei nº4.024/61), Senado federal, Brasília: 1961. <http://www.mec.gov.br> BRASIL; Acesso Abril de 2007.

Ministério da Educação e da Cultura. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (Lei nº5.540/68), Senado federal, Brasília: 1961. <http://www.mec.gov.br> Acesso em: Abril de 2007.

BRASIL; Ministério da Educação e da Cultura. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (Lei nº9394/96), Senado federal, Brasília: 1996. Acesso em: Abril de 2007. <http://www.mec.gov.br>

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. Comissão de Especialistas do Curso de Pedagogia. *Proposta de diretrizes curriculares para o curso de pedagogia*. Brasília, DF: MEC/SESU, 1999. . <http://www.mec.gov.br> Acesso em: Abril de 2007

_____. Ministério da Educação/Secretaria de Educação a Distância (SEED/MEC). Relatório da comissão assessora para educação superior a distância. (Portaria 335/2002). <http://www.mec.gov.br> Abril de 2007

_____. Decreto nº1190/39 Primeira Regulamentação para o curso de Pedagogia durante o regime ditatorial de Getúlio Vargas. <http://www.mec.gov.br> Acesso em: Abril de 2007

_____. Decreto nº 2494, de 10/02/98. Regulamenta o Art. Nº 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. <http://www.mec.gov.br> Acesso em: Abril de 2007

REFERENCIAIS DE QUALIDADE PARA CURSOS A DISTÂNCIA
<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/ReferenciaisdeEAD.pdf>. Acesso em: Maio. 2007.

BRASIL. CNE/CES. Parecer 133/2001 de 30 de janeiro de 2001. Esclarece quanto a formação de professores para atuar na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental. Brasília, 2001. Disponível: <http://www.mec.gov.br> Acesso em: Maio 2007.

_____. CNE/CP. Parecer 251/62, dispõe sobre a preparação de profissionais não docentes do setor educacional e de professores das escolas Normais. Acesso em: Maio 2007.

_____. CNE/CP. Parecer 252/69, dispõe sobre a abolição da distinção entre bacharelado e licenciatura, estabelecendo como licenciado o título único a ser obtido, independente da habilitação profissional adquirida. <http://www.mec.gov.br> Acesso em: Maio 2007.

_____. CNE/CP. Parecer 115/99 de 10 de agosto de 1999. Dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação. Brasília, 1999. Disponível: <http://www.mec.gov.br> Acesso em: Maio 2007.

_____. CNE/CP. Parecer 009/2001 de 08 de maio de 2001. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2001. Disponível: <http://www.mec.gov.br> Acesso em: Maio 2007.

_____. CNE/CP. Resolução nº1/2002. Institui Diretrizes Curriculares nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível: <http://www.mec.gov.br> Acesso em: Maio 2007.

_____. CNE/CP. Parecer nº1/06 Institui Diretrizes Curriculares nacionais para o Curso de Pedagogia nos termos explicitados no termos CNE/CP 05/2005 e CNE/CP 03/2006 <http://www.mec.gov.br> Acesso em: Maio 2007.

_____. Indicação 67/75, propõe não mais formar para o magistério pedagógico do segundo grau, visto que se prevê que os professores das séries iniciais do processo de escolarização seria formado em nível superior. <http://www.mec.gov.br> Acesso em: Junho 2007.

_____. Indicação 70/76, fixa as habilitações fundamentais do curso de Pedagogia, como sendo Administração, Supervisão e Orientação. <http://www.mec.gov.br> Acesso em: Junho 2007.

_____. INEP. Cadastro Nacional dos Cursos Superiores: cursos e instituições (Banco de dados) Disponível em <http://www.inep.gov.br> Acesso em: Junho 2007.

_____. MEC/SESU/SECRETARIA DE EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA. Relatório da Comissão Assessora para a Educação Superior à Distância. Brasília, 2002. Disponível em <http://www.mec.gov.br/sesu/ftp/EAD.pdf>. (obtido em 30.04.2004). Acesso em: Junho 2007.

APÊNDICES



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
 Faculdade de Educação /Mestrado
 Orientadora - Dra: Lúcia Maria Gonçalves de Resende
 Mestranda: Simone Andréa Pinto

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO – (apêndice 01)

CURSO: Pedagogia EaD

INSTITUIÇÃO: Universidade do Tocantins

LOCALIDADE: Palmas - Tocantins

PERÍODO: Abril – Maio/2007

Procurarei captar, por meio de observações, todos os elementos que pudessem ser reveladores da problemática estudada, descritos nos eixos norteadores, sendo assim, foi observado:

- os espaços físicos de trabalho da coordenação de curso, professores e Webtutores;
- equipamentos e recursos disponibilizados para coordenação professores e webtutores.
- especificidades que permeiavam o processo de construção dos aportes tecnológicos e pedagógicos da tele-aula .
- ambiente físico e tecnológico da tele-sala (móveis; equipamentos, ventilação, luminosidade, recursos didáticos disponíveis);
- espaço físico da Biblioteca da UNITINS e dos Centros associados e como eram ofertados os serviços na modalidade à distância;
- organização do ambiente de trabalho quanto a planejamento, avaliação, webtutoria, atendimentos online e estágio supervisionado;
- relacionamento entre o grupo de professores, Webtutores e Coordenadora de curso;
- organização do estúdio de televisão quanto a equipamentos e organização e apresentação da tele-aula



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
 Faculdade de Educação /Mestrado
 Orientadora - Dra: Lúcia Maria Gonçalves de Resende
 Mestranda: Simone Andréa Pinto

ENTREVISTA – COORDENADOR PEDAGÓGICO GERAL (apêndice 02)

- 1- Qual é sua formação e há quanto tempo trabalha na Educação Superior?
- 2- O que compete ao de Coordenador Pedagógico Geral de um curso EAD?
- 3- Quem são os responsáveis pela elaboração do projeto pedagógico dos cursos?
- 4- São oferecidas horas de planejamento para estudo e efetivação do projeto?
- 5- Como a UNITINS concebe a Educação a distância em seu Plano de Desenvolvimento Institucional?
- 6- Como foi sua inserção na Educação a distância, foi através da UNITINS?
- 7- Diante do crescimento do quantitativo de alunos, a UNITINS precisou se adequar a EAD, quais foram os desafios enfrentados?
- 8- Qual é sua forma de conceber o ensino a distância ? Sua compreensão sobre a mesma alterou-se comparada com o início do trabalho?
- 9- A responsabilidade pela efetivação do projeto pedagógico, também é do Coordenador do curso, existe alguma mecanismo de acompanhamento?
- 10- Foi você que estruturou, junto com a equipe toda a estrutura logística e pedagógica-organizacional da UNITINS?
- 11- São realizadas reuniões entre as coordenações para interação do grupo e implementação de ações do curso?
- 12- Foi observado que ligado à Coordenação Pedagógica Geral estão os coordenadores de curso. E as coordenações: de vídeo, stúdio, logística de avaliação, também estão interligadas a você ou são setores / departamentos independentes?
- 13- Você tem acesso ao material didático impresso?
- 14- Como é que é feita a seleção dos coordenadores, especificamente do Curso de Pedagogia?
- 15- Qual que é a sua carga horária na UNITINS? Você ministra alguma disciplina?
- 16- Como tem sido pra você o processo de condução dos cursos na modalidade a distância?
- 17- O Projeto Pedagógico do Curso foi apresentado aos professores? Você pediu a participação dos mesmos?
- 18- O que diferencia o curso tele-presencial de um curso totalmente à distância?
- 19- Como é feito o processo de seleção de professores pra trabalhar no Curso de Pedagogia EAD?
- 20- Quem avalia os professores, na seleção?
- 21- Existem critérios definidos para a escolha dos professores e de web-tutores para trabalhar no Curso?
- 22- Os professores recebem alguma capacitação para trabalhar na modalidade EAD?
- 23- O professor tem na sua carga horária de trabalho, tempo para planejar suas aulas? Um tempo destinado para o planejamento?
- 24- Os professores na sua maioria são 40h?
- 25- O web-tutor tem a mesma formação dos demais professores?
- 26- Qual é o seu papel na coordenação dessa equipe?
- 27- Você tem acesso ao material das aulas antes de irem para o vídeo?
- 28- Você já participou de alguma reunião de planejamento?

- 29-** E o que me diz dos mecanismos de avaliação?
- 30-** Qual que é a função do assistente de sala?
- 31-** Há condições de se fazer um acompanhamento individual do aluno?
- 32-** Como os alunos acompanham seu desempenho nas provas? Como eles ficam sabendo de suas notas?
- 33-** E se eles não concordarem com o resultado das notas?
- 34-** Quais são suas concepções sobre a Pedagogia?
- 35-** Dentro de todo esse contexto, como você compreende o curso de Pedagogia?
- 36-** O que você acha essencial na formação do Pedagogo?
- 37-** E o mercado de trabalho para o Pedagogo como está?
- 38-** Que mensagem deixaria para quem quer trabalhar com a EAD?



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
Faculdade de Educação /Mestrado
Orientadora - Dra: Lúcia Maria Gonçalves de Resende
Mestranda: Simone Andréa Pinto

ENTREVISTA – COORDENADORA DO CURSO DE PEDAGOGIA EAD – (apêndice 03)

- 1) 01-Professora, fale-me um pouco de sua trajetória como coordenadora. Como foi sua inserção no Curso de Pedagogia.
- 2) 02- Qual que é a sua carga horária no curso? Você ministra alguma disciplina?
- 3) 03- Você tem ajuda? Alguma secretária que lhe ajude? Algum(a) assistente que lhe ajude?
- 4) Como tem sido pra você o processo de construção do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia EAD?
- 5) O Projeto Pedagógico do Curso foi apresentado aos professores? Você pediu a participação dos mesmos? Teve que, em algum momento, fazer um trabalho mais isolado?
- 6) O que diferencia o curso tele-presencial de um curso totalmente à distância?
- 7) Como é feito o processo de seleção de professores pra trabalhar no Curso de Pedagogia EAD?
- 8) Quem avalia os professores, na seleção?
- 9) Existem critérios definidos para a escolha dos professores e de web-tutores para trabalhar no Curso?
- 10) Os professores recebem alguma capacitação para trabalhar na modalidade EAD?
- 11) O professor tem na sua carga horária de trabalho, tempo para planejar suas aulas? Um tempo destinado para o planejamento?
- 12) Os professores na sua maioria são 40h?
- 13) Para cada disciplina são 2 professores e 1 web-tutor?
- 14) Como se dá esse processo de preparação e elaboração das aulas?
- 15) O web-tutor tem que ter a mesma formação dos demais professores?
- 16) Qual é o seu papel na coordenação dessa equipe?
- 17) Chegam muitas perguntas para você? Quais são as mais comuns
- 18) Você tem acesso ao material das aulas antes de ir para o vídeo?
- 19) Quais são os dias em que os professores se reúnem para o planejamento? Tem dia e horário específico?
- 20) E o quê que é feito nessas reuniões de planejamento? É especificamente para fazer o planejamento, elaboração do material que vai ser apresentado nas aulas ou há reflexão e estudo sobre o projeto pedagógico do curso?
- 21) Na sua opinião, como você considera o relacionamento dos professores e a equipe pedagógica?
- 22) E quanto as avaliações, como são elaboradas?
- 23) Qual que é a função do assistente de sala?
- 24) Como as provas são corrigidas?
- 25) Há condições de no processo de EAD se fazer um acompanhamento individual do aluno?
- 26) Como os alunos acompanham seu desempenho nas provas? Como eles ficam sabendo de suas notas?
- 27) E se eles não concordarem com o resultado das notas?
- 28) Dentro de todo esse contexto, como você compreende o curso de Pedagogia?
- 29) O que você acha essencial na formação do Pedagogo?
- 30) E o mercado de trabalho para o Pedagogo como está?
- 31) Que mensagem deixaria para quem quer trabalhar com a EAD?



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
Faculdade de Educação /Mestrado
Orientadora - Dra: Lúcia Maria Gonçalves de Resende
Mestranda: Simone Andréa Pinto

ENTREVISTA–Professores – (apêndice 04)

- 01- Falem um pouco sobre sua formação, há quanto tempo vocês atuam no Ensino Superior e há quanto tempo estão no Curso de Pedagogia EAD.
- 02- Falem-me um pouco sobre a compreensão de vocês sobre a Pedagogia.
- 03- Quanto ao Projeto Pedagógico do Curso, ele é discutido com vocês? E com os alunos?
- 04- Como é que vocês vêm a questão do mercado de trabalho para o Pedagogo e o que acham que é essencial na sua formação?
- 05- Vocês conhecem o Projeto Pedagógico do Curso? Vocês estudaram o Projeto?
- 06- Qual é a concepção de Pedagogo, de Pedagogia que é discutida no Projeto?
- 07- Vocês acham que existe mercado para o Pedagogo no Tocantins? Como vêm essa possibilidade?
- 08- Qual é a concepção de docência que é trabalhada no Curso? Qual é o perfil de docente que o Curso pretende formar?
- 09- Como tem sido o trabalho pedagógico?
- 10- Como se constitui o processo de planejamento do curso?
- 11- E o planejamento das aulas?
- 12- Antes vocês tinham 20hs para planejamento. Hoje são apenas 10h. Vocês acham que essas 10hs são suficientes? Vocês perderam com essa queda de carga horária?
- 13- Como é o desafio de trabalhar em equipe?
- 14- Vocês que já atuam nas duas modalidades de ensino (presencial e à distância), quais os pontos positivos e negativos que vocês vêm nessas duas modalidades?
- 15- E as disciplinas que vocês estão ministrando atualmente, como tem sido o desafio de trabalhar no ensino à distância na UNITINS?
- 16- Como se constitui o processo de avaliação?
- 17- Quem faz a correção das avaliações?
- 18- Tem uma coordenação de avaliação?
- 19- Durante o processo tem como vocês fazerem um acompanhamento dos alunos? E os que estão com dificuldades? Vocês sabem das dificuldades dos alunos, dos conteúdos que não conseguiram atingir?
- 20- Como é que vocês realizam o planejamento? Como é a preparação da aula?
- 21- Há também o tempo destinado à estética do material. Isso foi trabalhado no curso com vocês? Isso é uma exigência, uma técnica?
- 22- Eu queria que vocês falassem um pouco sobre o web-tutor. Qual é o papel do web-tutor?
- 23- O que vocês deixariam para os alunos que escolheram a Pedagogia?
- 24- Qual é a alteração que se deu no trabalho docente ao entrar na EAD?
- 25- O que vocês vêm que é positivo na proposta da EAD?
- 26- Se fosse pra vocês optarem por uma modalidade de ensino, por qual modalidade optariam?
- 27- Como é trabalhada a disciplina de Estágio no curso. Descreva como é desenvolvida essa disciplina.
- 28- Qual a figura do assistente de sala na sua opinião?
- 29- O Curso de Pedagogia EAD consegue estimular a pesquisa?
- 30- Que mensagem deixariam para quem desejar se inserir na EAD, seja como aluno ou professor?



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
Faculdade de Educação /Mestrado
Orientadora - Dra: Lúcia Maria Gonçalves de Resende
Mestranda: Simone Andréa Pinto

ENTREVISTA – WEB-TUTORES (apêndice 05)

- 01- Qual a formação e função que vocês exercem no Curso de Pedagogia EAD da UNITINS?
- 02- Os alunos sentem a necessidade de comunicação?
- 03- Professora Fabiana, você assume as funções de Webtutora e de assistente de sala. Fale um pouco sobre as especificidades dessa função.
- 04- Vocês só trabalham com disciplinas que possuem aderência com a formação de vocês?
- 05- E como fazem quando as perguntas são relacionadas com assuntos que não dominam?
- 06- Como se constitui o trabalho no planejamento, uma vez que são vocês que assessoram os professores das disciplinas?
- 07- Qual é o horário de atendimento de vocês?
- 08- Onde vocês assistem às tele-aulas? Vocês têm o momento de discussão sobre as mesmas?
- 09- O que vocês acham da dinâmica de trabalho do curso? Como é o desafio de trabalhar no coletivo?
- 10- Como se constitui avaliação? Como o web-tutor entra nesse contexto?
- 11- Como é elaborada a avaliação? Vocês também a elaboram junto com os professores?
- 12- Como é feita a correção das provas? Vocês têm acesso aos resultados?
- 13- São 17 encontros. Vocês acham que é suficiente para a apresentação dos conteúdos?
- 14- Como é trabalhada a concepção de docência no Curso?
- 15- Como vocês compreendem a Pedagogia hoje? Qual é a concepção de Pedagogia para vocês?
- 16- Vocês conhecem o Projeto Pedagógico do Curso? Estudam o Projeto?
- 17- E o Projeto Pedagógico é discutido nos momentos de interatividade?
- 18- Como é que vocês vêem hoje o papel do Pedagogo?
- 19- O que vocês acham que é essencial e fundamental na formação do Pedagogo?
- 20- Que mensagem vocês deixam para o aluno que está se formando na modalidade a distância?



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
Faculdade de Educação /Mestrado
Orientadora - Dra: Lúcia Maria Gonçalves de Resende
Mestranda: Simone Andréa Pinto

QUESTIONÁRIO – Aluno (apêndice 06)

O presente questionário faz parte do Programa de Pós-graduação de Mestrado em Educação da Universidade de Brasília. Tem como intuito colher informações pertinentes ao trabalho pedagógico realizado pelos professores do curso de pedagogia na modalidade à distância, com o objetivo de compreender as especificidades inerentes a modalidade de formação docente a distância. Contamos com sua colaboração para o preenchimento do mesmo e desde já agradecemos pela valorosa participação e disponibilidade em contribuir para o desenvolvimento da pesquisa.

1. Nome completo (ficará em sigilo)

2. Data de nascimento _____ / _____ /19____ Nacionalidade _____

3. Naturalidade _____ UF _____

4. Possui algum outro curso de graduação ? Qual ?

5 – Exerce atividade docente? () Sim () Não

6 – Em quais turnos você trabalha no exercício docente? (Assinale com um x mais de uma alternativa se for o caso).

() matutino () vespertino () noturno

7- Quanto ao Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia EAD:

a) () Conheço muito () Conheço () Conheço pouco () desconheço

b) Para você o Projeto Pedagógico do curso é:

() muito importante () importante () pouco importante () sem importância

Justifique sua resposta _____

c) Quando iniciou o curso de Pedagogia EAD, o Projeto Pedagógico foi apresentado para você?

Sim Não

d) O Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia EAD já foi trabalhado por algum professor em suas aulas?

muitas vezes poucas vezes nenhuma vez

08- Quanto a Pedagogia:

b) Como você compreende a Pedagogia?

d) O que um curso de Pedagogia deve oferecer em sua proposta de formação, para ser considerado muito bom?

09- Quanto ao pedagogo:

a) Qual é a sua concepção sobre o pedagogo?

b) Qual é sua percepção sobre o campo de atuação do pedagogo?

c) Na formação do pedagogo, quais são as atribuições que você considera essenciais?

10- Quanto à docência:

a) Qual é sua concepção de docência?

11- Em comparação com outras experiências, quais os pontos positivos e negativos que você vê na formação do pedagogo à distância?

() Positivos

Relacione quais _____

() Negativos

Relacione quais _____

12- Como você se sente em estudar na modalidade à distância:

() muito satisfeito () satisfeito () insatisfeito () muito insatisfeito

13- Você considera as atividades de planejamento dos professores do curso de Pedagogia EAD, de maneira:

Muito Satisfatória

Satisfatória

Insatisfatória

Muito Insatisfatória

14- Como se dá o processo de avaliação da aprendizagem:

Avaliação da aprendizagem	Estão em consonância com o Plano de ensino	Nem sempre estão em consonância com o Plano de ensino	Atendem aos interesses do aluno.	Nem sempre atendem aos interesses do aluno.	São claros, objetivos, compreensíveis, atingíveis	São confusos amplos inatingíveis
Objetivos						
Critérios						
Instrumentos						

Avaliação da aprendizagem	Realizado no horário estabelecido no calendário acadêmico	Realizado no horário definido pelo professor.	Cumpe o que foi estabelecido no programa da disciplina.	Às vezes não Cumpe o que foi estabelecido no programa da disciplina.	É criativa, flexível, organizada, contínua, processual	É tradicional, sistemática, inflexível, metódica, fragmentada	São claros, de fácil compreensão
Aplicação							
Correção							
Verificação de desempenho							

15 Como são apresentados os resultados da avaliação das disciplinas?

16- Como é trabalhada a reprovação no curso?

17- Quanto à organização do curso, você considera:

a) o ambiente da sala de aula:

() muito organizado () organizado () desorganizado () muito desorganizado

b) o ambiente da tele-sala:

() muito organizado () organizado () desorganizado () muito desorganizado

c) o ambiente da UNITINS:

23.1 Como você compreende o trabalho do do Web-tutor?

25- Você acredita na modalidade a distância como uma proposta de formação docente:

Muito Satisfatória

Satisfatória

Insatisfatória

Muito Insatisfatória

18- Quais as dificuldades encontradas por você no ensino a distância?

19- Como você vê a falta de contato direto com o professor?

20- Considerando a situação atual, como você considera as atividades acadêmicas desenvolvidas no curso de Pedagogia EaD?

Muito Satisfatória

Satisfatória

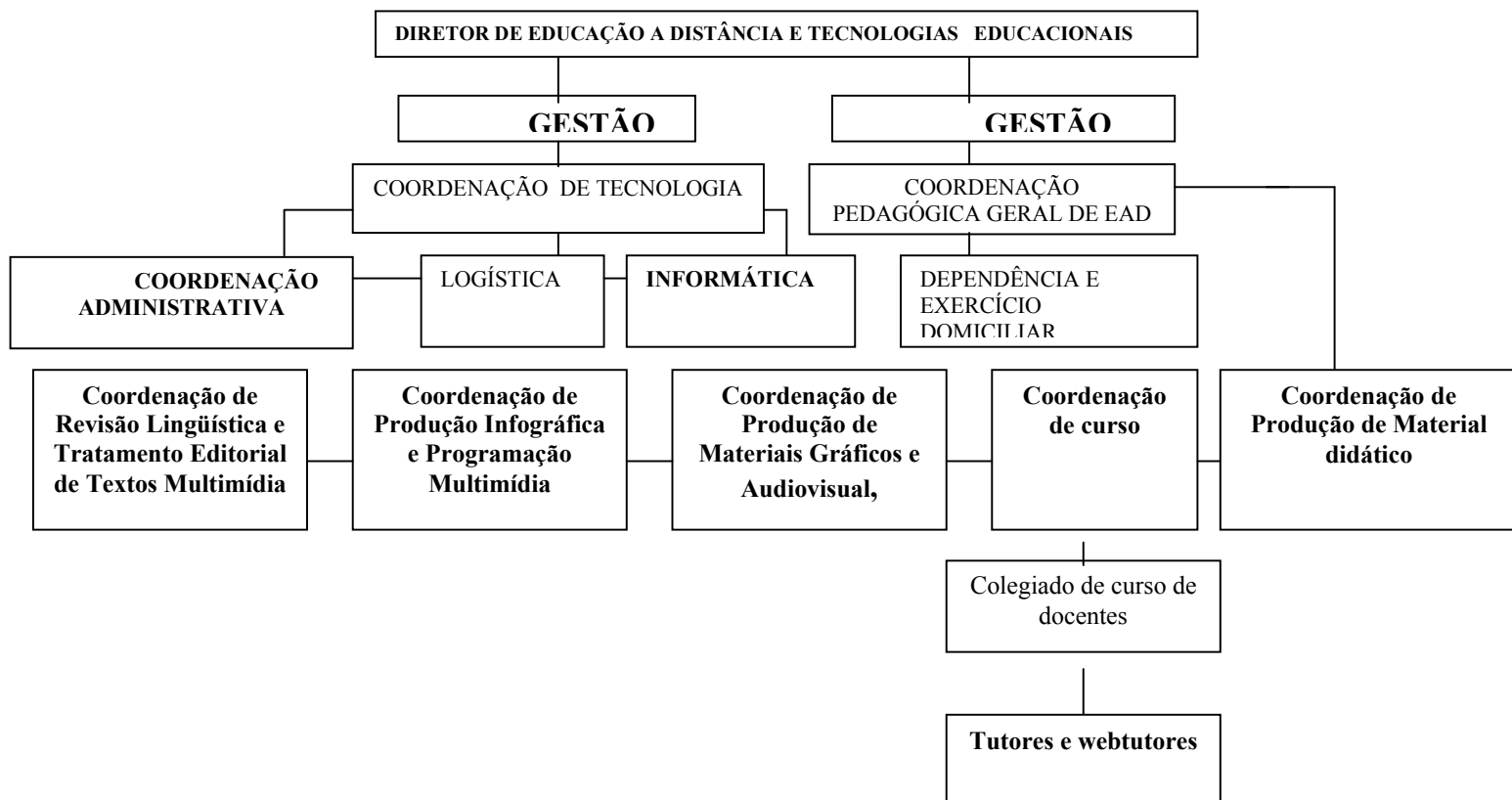
Insatisfatória

Muito Insatisfatória

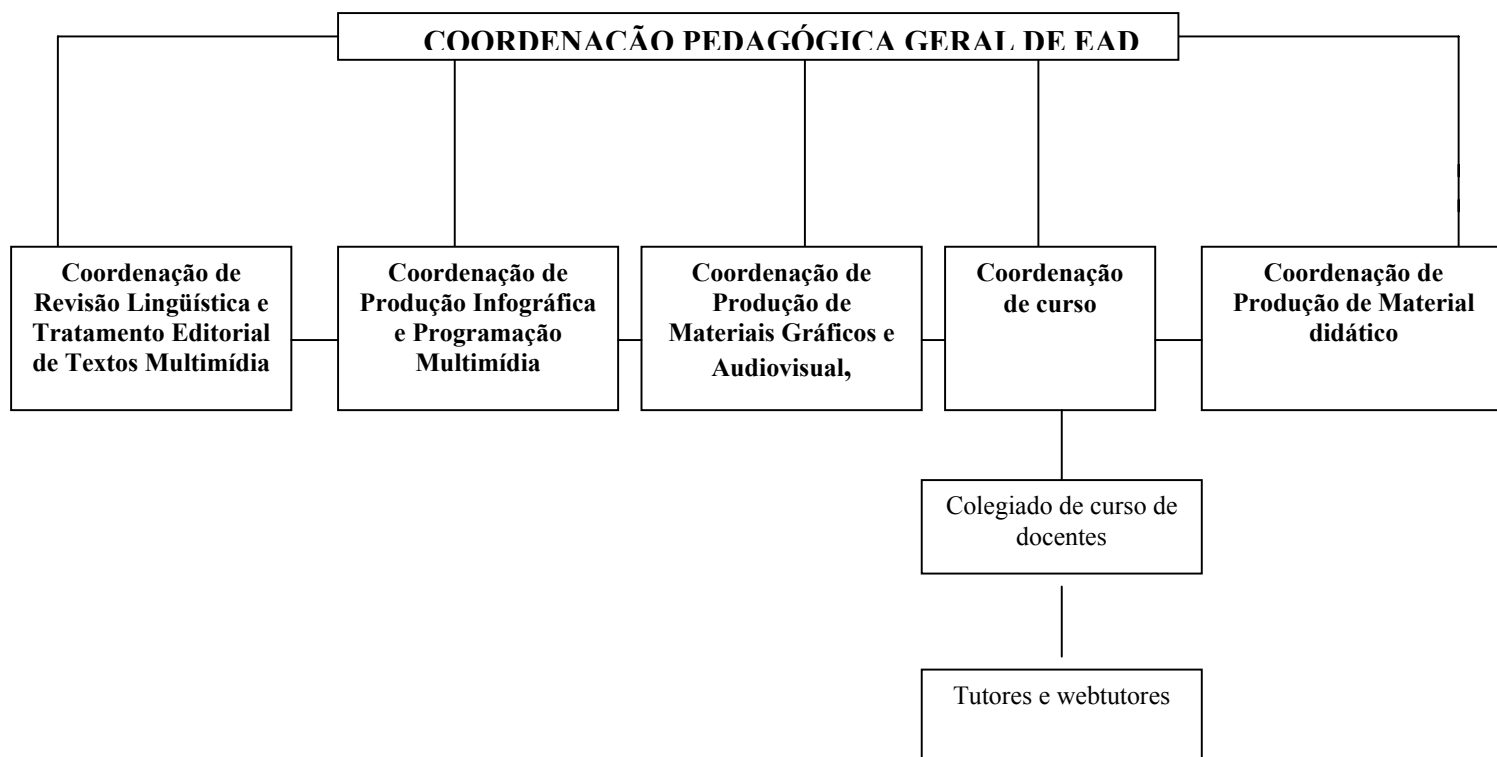
21- Se tivesse que dar sugestões para a melhoria do curso à distância, quais você daria?

Muito obrigada!

ESTRUTURA ORGANIZACIONAL – (apêndice 07)



(apêndice 08)



ANEXOS

Matriz Curricular
CURSO DE PEDAGOGIA

Habilitações em Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Supervisão Educacional. / Vigência:
a partir de 2006/01 CH Total de 3.100 horas

1º SEMESTRE / DISCIPLINAS	CH
Comunicação e Expressão	60
Fundamentos do Trabalho Acadêmico	60
Tecnologias e EAD	60
Filosofia da Educação	60
Sociologia da Educação	60
Fundamentação da Pesquisa-Prática Pedagógica	60
Sub-Total	360
2º SEMESTRE / DISCIPLINAS	CH
Leitura e Prática de Produção Textual	60
Matemática Básica	60
História da Educação	60
Psicologia Infantil, Adolescência e Vida Adulta	60
Didática	60
Pesquisa na Prática Pedagógica (Contexto Escolar)	90
Sub-Total	390
3º SEMESTRE / DISCIPLINAS	CH
Processo e Metodologia da Alfabetização	60
Psicologia da Aprendizagem	60
Fundamentos e Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa	60
Fundamentos e Metodologia do Ensino da Matemática	60
Fundamentos e Metodologia do Ensino da Geografia	60
Pesquisa na Prática Pedagógica (Docência Reflexiva)	90
Sub-Total	390
4º SEMESTRE / DISCIPLINAS	CH
Arte e Educação I	60
Fundamentos e Metodologia do Ensino da Ciências	60
Fundamentos e Metodologia do Ensino da História	60
Política e Organização da Educação	60
Princípios e Métodos da Supervisão Educacional I	60
Estágio Supervisionado I	110
Sub-Total	410
5º SEMESTRE / DISCIPLINAS	CH
Avaliação da Aprendizagem Escolar	60
Estratégias da Educação Inclusiva: Libras	60

Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos	60
Princípios e Métodos da Supervisão II	60
Teoria do Currículo	60
Estágio Supervisionado II	150
Sub-Total	450
6° SEMESTRE / DISCIPLINAS	CH
Gestão dos Processos Escolares	60
Educação e Movimento Corporal	60
Tecnologias Educacionais I	60
Arte e Educação II	60
Supervisão na Educação Básica I	60
Estágio Supervisionado para TCC	150
Sub-Total	450
7° SEMESTRE / DISCIPLINAS	CH
Ética Profissional Aplicada a Educação	60
Política e Estratégias da Educação Inclusiva II	60
Supervisão na Educação Básica II	60
Tecnologias Educacionais II	60
Trabalho de Conclusão de Curso - Monografia Acadêmica	150
Sub-Total	450
Atividades Acadêmico-Científico-Culturais	200
Total Geral	3.100