

3.

Referências teóricas e trajetória metodológica do estudo

Optamos pelo levantamento de referências teóricas sobre a formação de professores e a sua relação com a educação a distância que nos possibilitasse identificar os problemas, as dificuldades e as contradições presentes em projetos dessa natureza, assim como ações e iniciativas que venham a desencadear atitudes pedagógicas na formação de professores voltada para o desenvolvimento do Estado, mediante a educação a distância.

No contexto do uso institucional da mídia no Brasil, cabe destacar a pressão da indústria e do empresariado para que esses recursos sejam utilizados na educação das massas, sobretudo com o intuito de formar mão-de-obra qualificada, principalmente em termos de Educação a Distância.

Se de um lado, há a possibilidade de juntar um grande número de pessoas afastadas no tempo e no espaço para terem acesso ao conhecimento e à educação, alcança um aspecto presente em Benjamin (1989) e defendido também por Martín-Barbero (2006, p.82):

Rompendo o envoltório, o halo, o brilho das coisas, põe os homens, qualquer homem, o homem de massa, em posição de usá-las e gozá-las. Antes, para a maioria dos homens, as coisas, e não só as da arte, por próximas que estivessem, ficavam sempre longes, porque um modo de relação social lhes fazia parecer distantes.

Por outro lado, tal modalidade de educação não pode vir a se tornar uma “mercadoria” a ser “adquirida” a baixo custo e com qualidade duvidosa, na perspectiva de resolver os problemas da desigualdade de acesso ao ensino presencial, com qualidade duvidosa.

Não podemos perder de vista que a percepção negativa dos meios, decorrente da utilização equivocada das mídias e da educação à distância no âmbito da sociedade, também atinge a escola.

Em nossa opinião, caberia aos educadores em suas práticas de inserção curricular da tecnologia, promover a sua utilização em uma perspectiva diferente, pois compreendemos a necessidade da mudança de postura da condição de “babás eletrônicas” para a condição de “ferramenta pedagógica”, quando estejam à serviço da formação de professores como defende Belloni (2002, p.122),

para entender o conceito e a prática da educação a distância é preciso refletir sobre o conceito mais amplo, que é o uso das (novas) tecnologias de informação e comunicação na educação. Pois vivemos num mundo saturado de máquinas, muitas delas fascinantes, especialmente aquelas que trabalham com as estruturas simbólicas da sociedade, produzindo mercadorias imateriais (privilégio até há pouco reservado às igrejas e a alguns artistas), que podem ser teletransportadas, sob uma forma genérica chamada “informação”.

Longe de definirmos como verdade única, o resultado de nosso trabalho se preocupa em apontar pistas e não leis sobre as práticas e saberes docentes na modalidade da educação a distância, tendo o presente estudo se pautado no trilhar metodológico capaz de possibilitar a descoberta e a busca de esclarecimentos sobre a inserção da Educação a Distância na formação de professores. Para tal recorreremos ao estudo de caso, enquanto pesquisa qualitativa, valorizando o trabalho de campo e a interpretação das ações presentes no contexto da Educação a Distância, pois entendemos que *uma boa explicação científica é aquela que dá direito à prudência e à reserva, que não define modelos, mas apenas assinala e aponta infinitas possibilidades e perspectivas para o entendimento e para a ação social* (SANTOS, 2000, p.47).

3.1.

Referências teóricas sobre a Formação de Professores e Educação a Distância

Destacamos inicialmente algumas reflexões de Nóvoa (1992) que na vertente de oposição à racionalidade técnica¹ e a favor de uma construção de identidade profissional para o professor e valorização do profissional de educação, nos aponta que a formação de professores desempenha um papel importante na configuração de uma “nova” profissionalidade docente e estimular a emergência de uma cultura organizacional no âmbito das escolas. Para o autor, a formação de professores tem ignorado de forma sistemática o desenvolvimento pessoal, como

¹ Segundo Contreras (2002), a idéia básica do modelo de racionalidade técnica é que a prática profissional consiste na solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico, previamente disponível, que procede da pesquisa científica. É instrumental porque supõe a aplicação de técnicas e procedimentos que se justificam por sua capacidade para conseguir os efeitos ou resultados desejados. (...) O aspecto fundamental da prática profissional é definido, por conseguinte, pela disponibilidade de uma ciência aplicada que permita o desenvolvimento de procedimentos técnicos para a análise e diagnóstico dos problemas e para o tratamento e solução. A prática suporia a aplicação inteligente desse conhecimento, aos problemas enfrentados por um profissional, com o objetivo de encontrar uma solução satisfatória (p.90-91).

também, não tem valorizado uma articulação entre a formação e os projetos das escolas, considerada como organizações dotadas de margens de autonomia.

Supomos que a formação de professores a partir da visão de Nóvoa (1992) contribuiu para a discussão acerca da necessidade de fazer emergir um novo modelo de professor, cujo percurso profissional seja colocado em primeiro plano, para que ele possa aprender com o saber da experiência. Esta nova profissionalidade de que fala o autor, tornará o professor capaz de sintetizar os saberes que produz em sua prática, confrontando sua experiência com o contexto escolar em que está inserido, sendo que a formação precisa ser entendida como espaço de trabalho e formação.

Segundo o autor, para que esta formação tenha êxito, ela deverá potencializar aspectos críticos - reflexivos, que forneçam aos professores, meios de pensarem de forma autônoma e que facilitem as dinâmicas de autoformação participada. Assim, estar em formação implica em um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vistas à construção de uma identidade, uma identidade profissional.

Afirma ainda que a formação de professores na tendência reflexiva configura-se em uma política de valorização do desenvolvimento pessoal e profissional de professores, pois produzir a vida do professor implica valorizar como conteúdos de sua formação, o trabalho crítico-reflexivo sobre as práticas que realiza e sobre suas experiências que são compartilhadas.

Nesta perspectiva, não se trata de mobilizar a experiência apenas em uma dimensão pedagógica, mas também em um quadro conceitual de saberes. Por isso é importante a formação que considere os saberes da experiência dos professores².

Conforme o autor, o grande desafio consiste em conceber a escola, como um ambiente educativo no qual o trabalhar e formar não sejam atividades distintas, e sim, estejam interligadas para poder estimular o desenvolvimento profissional do professor, para que este seja o agente social de sua prática.

Por outro lado, Veiga (2002) defende que a formação profissional para o magistério deve está centrada na perspectiva no qual o professor seja o agente social. A autora propõe para isso que haja uma discussão política global que

² Segundo Tardif (2002,p.48) *é o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos.*

contemple desde a formação inicial e continuada, até as condições de trabalho, salário, carreira e organização da categoria, para que a educação seja concebida como prática social em um processo lógico de emancipação. Para a autora, os referenciais para as propostas de formação visam a construção coletiva de um projeto alternativo capaz de contribuir, cada vez mais, para o desenvolvimento de uma educação de qualidade para todos. A autora considera que a formação de professores como agentes sociais ocorre em um processo formativo, orgânico e unitário e que esta formação desenvolve-se na perspectiva de uma educação crítica e emancipadora, o que requer alguns princípios, como:

- a) Construção e domínio sólido dos saberes da docência (saberes disciplinares e curriculares, saberes da formação pedagógica, saberes da experiência profissional e saberes da cultura e do mundo vivido na prática social);
- b) Unicidade entre teoria e prática.

A formação profissional orientada pelos princípios defendidos por Veiga (2002) tem por base a idéia de que a preparação para o magistério é uma tarefa complexa inerentemente política. Nesse sentido, uma política de valorização profissional precisa articular formação com condições adequadas para o exercício da profissão, salários dignos, justos e unificados.

Defende ainda a autora, uma ação coletiva profissional entre universidades e instituições de ensino superior, escolas, entidades sindicais, acadêmicas e representações estudantis são essenciais para fortalecer o movimento em favor da profissionalização do magistério.

Nessa perspectiva, a escola precisa mudar para atender às necessidades do novo processo produtivo, que poderá ser concretizado por meio da formação docente, pois novas identidades são construídas com uma postura crítica no sentido de educar intelectuais comprometidos com a luta pela democracia e justiça social.

Nóvoa (1992) e Veiga (2002) apontam para a formação que necessita ser realizada dentro de uma perspectiva inovadora, com reais objetivos na sua relação política no sentido mais amplo. Para tanto, essa formação poderá ser entendida como aquela que se deva efetivar de forma contínua e sistemática, expressada por uma concepção de educação que se amplia pelas relações, o qual se busca aprofundar e avaliar a práxis do trabalho pedagógico.

No que se referem aos saberes docentes³, queremos destacar, inicialmente que o Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (DELORS *et al*, 2001, p.152), afirma que

A Comissão atribui à educação um papel ambicioso no desenvolvimento dos indivíduos e das sociedades (pois) encaramos o próximo século como um tempo em que, por toda a parte, indivíduos e poderes públicos considerarão a busca do conhecimento, não apenas como meio para alcançar um fim, mas como fim em si mesmo. (Por isso) todos vão ser encorajados a aproveitar as ocasiões de aprender que se lhes oferecem ao longo da vida e terão possibilidade de o fazer.

Sob esta ótica, muito se espera dos professores e muito lhes será exigido, pois *a contribuição dos professores é crucial para preparar os jovens, não só para encarar o futuro com confiança, mas para construí-lo eles mesmos de maneira determinada e responsável* (DELORS *et al*, 2001, p. 152).

A importância do papel do professor enquanto agente de mudança, favorecendo a compreensão mútua e a tolerância, nunca foi tão patente como hoje em dia (e que) este papel será ainda mais decisivo no século XXI (DELORS *et al*, 2001, p.152), reconhece o Relatório. Sob este enfoque, Campelo (2001, p. 49) enfatiza que:

É notório que as instituições e a sociedade em geral estão a requerer muito do trabalho do professor, embora nem sempre se questionem as possibilidades e condições de se efetivarem as inúmeras responsabilidades a ele atribuídas, (pois) essas responsabilidades, geralmente de difícil consecução, nem sempre estão definidas com clareza.

A partir da compreensão de que o professor tem um papel central a desempenhar na educação que se espera para o século XXI, cabem aqui algumas perguntas, de caráter geral: o que é necessário saber para ensinar? Que saberes devem ser aprendidos/construídos pelos professores em seu processo de formação inicial e continuada? E de caráter específico: como os saberes têm contribuído para os professores construírem ações pedagógicas significativas? São perguntas que podem conduzir a discussão sobre o saber profissional dos professores.

Os *saberes docentes* ou *saberes dos professores* têm sido objeto de discussão por parte de um grande número de autores nacionais e internacionais, dentre os quais se destacam Tardif, Lessard e Lahaye (1991), Saviani (1996), Tardif e Gauthier (1996), Porlán Ariza (1997), Gauthier *et al* (1998) e Pimenta

³ Definido por Tardif (2002, p.36) *como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais.*

(1999), que têm procurado mostrar a sua importância para a formação, atuação e desenvolvimento dos professores.

O campo de pesquisa sobre saber docente é imenso e nos últimos vinte anos vem se desenvolvendo de maneira exponencial. As pesquisas sobre os saberes docentes como uma das conseqüências do movimento pela profissionalização do ensino e da profissionalização docente surgiram na realidade brasileira, a partir da década de 1990.

Segundo Campelo (2001, p. 51), apesar de utilizarem diversas nomenclaturas para designar esses *saberes*, os estudos sobre essa questão pretendem contribuir para:

- a) confirmar a construção e o reconhecimento da identidade profissional do docente;
- b) formar professores para desenvolverem um ensino, a cada dia, mais coerente com os fins da educação socialmente estabelecidos, apesar das diversidades que marcam a sua vida e o seu trabalho.

Entendemos que o professor é um profissional que detém saberes de variadas matizes sobre a educação e tem como função principal educar crianças, jovens e adultos. Por isso, o saber profissional que orienta a atividade do professor insere-se na multiplicidade própria do trabalho dos profissionais que atuam em diferentes situações e que, portanto, precisam agir de forma diferenciada, mobilizando diferentes teorias, metodologias, habilidades. Dessa forma, o ‘saber profissional’ dos professores é constituído não por um ‘saber específico’, mas por vários ‘saberes’ de diferentes matizes, de diferentes origens, aí incluídos, também, o ‘saber-fazer’ e o saber da experiência.

Esta *pluridimensionalidade* do saber profissional dos professores é referendada por Tardif e Gauthier (1996, p.11), para quem *o saber docente é um saber composto de vários saberes oriundos de fontes diferentes e produzido em contextos institucional e profissional variados*.

De acordo com estes autores, em suas atividades pedagógicas diárias, os professores planejam, executam o plano didático, escolhem as metodologias que julgam condizentes, elaboram as tarefas para os alunos, administram a sala de aula mantendo a ordem e a disciplina e constroem os instrumentos de avaliação. Em outras palavras, os professores tratam da gestão da matéria e da sala de aula e, por isso, necessitam utilizar diferentes saberes necessários à consecução dos objetivos previamente definidos.

Sob este aspecto, Tardif, Lessard e Lahaye (1991, p.218) mostram em seu estudo que *a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos, (pois) sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações* (p.218). Afirmam ainda os autores que para dar conta dos objetivos traçados, os professores utilizam: os saberes das disciplinas, os saberes curriculares, os saberes da formação profissional e os saberes da experiência. Desse modo, essa mescla de saberes, para os autores, constitui o que é necessário saber para ensinar.

Os autores evidenciam que há muita dificuldade em se definir a natureza do ensino e o que é pertinente saber para ensinar, pois a falta de pesquisas que revelem o cotidiano das salas de aula não permite que se identifiquem *o que acontece quando o professor ensina e o que ele faz exatamente para instruir e educar as crianças* (GAUTHIER *et al*, 1998, p.17-8). Estas pesquisas, afirmam os autores, somente nos últimos vinte anos começaram a ser desenvolvidas, principalmente na América e Europa, mas *os resultados não se mostraram tão convincentes quanto se julgara a princípio, pois a tarefa era muito mais complexa do que os pesquisadores haviam imaginado* (*idem*, p.19).

Entretanto as pesquisas são importantes, porque indicam que os professores utilizam/mobilizam um vasto repertório de conhecimentos próprios ao ensino e que o conhecimento desse repertório é essencial para avaliar e compreender a natureza dos trabalhos que os professores desenvolvem na sala de aula, contribui para minimizar o impacto de certas idéias preconcebidas sobre o ofício de ensinar, as quais *prejudicam o processo de profissionalização do ensino, impedindo o desabrochar de um saber desse ofício sobre si mesmo* (GAUTHIER *et al*, 1998, p. 25).

Os autores citados revelam a existência de seis categorias de saberes dos professores: os *saberes disciplinares*⁴, os *saberes curriculares*⁵, os *saberes das*

⁴ São saberes que correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas, no interior de faculdades e de cursos distintos (TARDIF, 2002, p.38).

⁵ Correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita. Apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender a aplicar (TARDIF, 2002, p.38).

*ciências da educação*⁶, os *saberes da tradição pedagógica*⁷, os *saberes experienciais*⁸ e os *saberes da ação pedagógica*⁹. Esses saberes necessários ao ensino são reelaborados e construídos pelos professores *em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares* (PIMENTA, 1999, p. 29) e, nesse confronto, há um processo coletivo de troca de experiências entre seus pares, permite que os professores a partir de uma reflexão na prática e sobre a prática possam constituir seus saberes necessários ao ensino.

Desse modo, os *saberes dos professores* aprendidos durante a formação inicial (*saberes das disciplinas e saberes da formação profissional*), serão reformulados e reconstruídos no dia-a-dia do cotidiano da sala de aula, a partir dos *saberes curriculares e da experiência* e de outros saberes científicos da formação continuada e do desenvolvimento profissional.

O processo de ensino e aprendizagem nas universidades, ao longo de sua trajetória vem influenciando e sendo influenciado pelo ambiente ou condições em que estão inseridos. Um meio mais evidenciado para a oferta do ensino e da aprendizagem no âmbito das organizações escolares nos mais diversificados níveis de ensino na Educação Brasileira, é o presencial.

O ensino ministrado na forma presencial, por ser mais conhecido e amplamente utilizado em todas as camadas da sociedade, tornou possível maior familiaridade nas pessoas, onde a dependência de um instrutor, de comparecer a uma sala de aula, de possuir um horário pré-estabelecido, de enfatizar as emoções, de salientar a linguagem corporal, de fazer com que as pessoas convivam entre si frente a frente, resulta em uma melhor troca de experiências.

A educação presencial é aplicada formalmente em sala de aula, com instruções ministradas na escola, colégios ou universidades, onde professores e estudantes estão fisicamente presentes no mesmo tempo e no mesmo lugar. Por ser a experiência mais forte e marcante que evidenciamos no processo de ensino e aprendizagem, parece ainda muito estranho para grande parte da população incluindo os educadores – prevalece muita desconfiança de suas possibilidades - a

⁶Conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores (TARDIF, 2002, p.36).

⁷Apresentam-se como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo (TARDIF, 2002, p.37).

⁸Saberes específicos oriundos do trabalho cotidiano e no conhecimento do exercício da função docente (TARDIF, 2002, p.38).

⁹Saberes que se originam da prática cotidiana da profissão e são por ela validados (TARDIF, 2002, p.48).

oferta dessa educação por meio de outra modalidade, no caso, da Educação a Distância - EAD.

Compreendemos que a oferta de programas educacionais por meio da educação a distância, amplia o debate sobre as possibilidades que o Ensino Superior possa sair de “riachos” seguros e tranquilos e enfrente os desafios de percorrer outras “estradas” e também perceber que as instituições de ensino superior podem também se tornarem “sol” na formação de profissionais por meio da educação a distância ou presencial.

Reiteramos que o objetivo do presente estudo não foi de estabelecermos um processo de competição para saber quais das modalidades é a melhor: o ensino presencial ou o ensino a distância. Partimos do pressuposto de que a convergência das características presentes entre as duas modalidades de ensino seja capaz de promover a formação de profissionais comprometidos com o desenvolvimento da região amazônica e de nosso país.

De fato, necessitamos eliminar, nas discussões sobre a inserção da modalidade a distância na educação por meio da formação de professores, a suspeita de que esta modalidade chega às universidades ou centros de formação sem objetivos claros e definidos, servindo tão somente como instrumento de modismo ou competição entre os mesmos, na guerra pela conquista de novos espaços no mercado, pois como afirma Petters (2003) não consista em um acréscimo de novas mídias técnicas à estrutura pedagógica tradicional bem conhecida, como foi o caso na era audiovisual nos anos 1960 e 1970, quando a estrutura pedagógica foi mudada apenas temporariamente e de modo superficial. Pelo contrário, representa um impacto tão grande sobre os professores e alunos que eles precisam replanejar o ensino e a aprendizagem.

A Educação a Distância por ocorrer de forma planejada em diferentes locais por meio do ensino e os resultados provêm de técnicas especiais no *design* do curso, técnicas instrucionais especiais, métodos especiais de comunicação através da tecnologia da informação e comunicação, bem como uma organização especial e arranjos administrativos, embora não muito distante do ensino presencial, avança geometricamente em todo o mundo.

Afinal, é uma modalidade capaz de conciliar a necessidade da educação continuada com a falta de tempo e as dificuldades cada vez maiores de um profissional está fisicamente presente em uma sala de aula. Atualmente, a tela do

computador, de um celular, de uma televisão, é uma sala de aula mundial, infinita, na qual é possível se fazer cursos de alto nível. Até pouco tempo atrás, fazer qualquer curso exigia alguns meses de exílio em uma ala residencial de campus universitário e o desembolso de considerável volume de recursos financeiros.

Amplia-se cada vez mais o crescimento e a diversidade da educação a distância – no número de tipos de indivíduos que aprendem fora das salas de aula tradicionais, na variedade dos que prestam esse serviço e na faixa e efetividade das tecnologias da informação e comunicação que servem como ferramentas de ensino. A educação a distância está se tornando cada vez mais global, criando uma enorme quantidade de novas alianças graças à associação de instituições educacionais tradicionais com empresas, governos e organizações internacionais para oferecer e utilizar a educação a distância.

Ao regulamentar a EAD em nosso país, por meio do Decreto nº 5.622/2005, a mesma é definida 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.

Percebemos, empiricamente, que há uma dificuldade na utilização da EAD, em relação ao medo de se experimentar algo novo. Isso faz parte da linha de estudo de diversos autores seja na área da Educação, Psicologia e Administração, porque geralmente o novo exige dos professores e outros profissionais envolvidos com a educação, uma postura de mudança.

À medida que a educação a distância amplia seu alcance e se apropria de novas ferramentas para o processo de ensino e de aprendizagem, as preocupações sobre a sua efetividade tendem a crescer, principalmente sobre a possibilidade de garantir a interatividade e o caráter crítico entre os participantes.

Por outro lado, Vergara (2006) afirma que a história da pedagogia, que tem focalizado o ensino presencial, ressalta a importância do relacionamento professor-aluno no processo de construção do conhecimento. De acordo com a autora essa é uma das questões que emergem na discussão sobre EAD e é comumente colocada como limitação. A autora argumenta que esse relacionamento acontece, porém, de maneira diferenciada. O relacionamento envolve, além de professor e aluno, tutores, monitores, e outras pessoas envolvidas no processo.

Segundo Belloni (2002), o papel que o professor assume na EAD é o de parceiro do estudante no processo de construção do conhecimento, ou seja, acontece a transformação do professor de uma entidade individual em uma entidade coletiva, onde o foco deixa de ser o ensino para ser a aprendizagem.

Portanto, a autora chama a atenção para a necessidade de uma formação docente voltada para essas necessidades, que os prepare para a inovação tecnológica e suas conseqüências pedagógicas, e para a formação continuada.

O perfil do aluno também é diferenciado e todo este contexto exige dos docentes outras competências que não se aplicam ao modelo presencial. Embora, em nossa opinião, não conseguimos identificar restrições para que tais competências possam também se aplicar ao ensino presencial.

Dentre as competências mais exigidas aos docentes que atuam na educação a distância, acreditamos que a apropriação do uso das mídias (impresa, auditiva, audiovisual ou digital) na educação, de um modo geral, é a mais evidente, já que reside no âmbito da educação a distância a necessidade de ações metodológicas e na emergência de uma prática docente inovadora, mas vale ressaltar que o acesso aos recursos tecnológicos não garante avanços de qualidade na aprendizagem, a menos que esteja acompanhado de uma transformação dos próprios professores, de sua capacidade de experimentação frente a novos modos de conhecer, de aprender e de ensinar.

Consideramos relevante resgatar em Adorno e Horkheimer (1997) tal preocupação, já que nos levam a pensar sobre o sentido que a sociedade capitalista deu às mídias, caracterizadas como elementos fundamentais de sustentação da chamada Indústria Cultural. Segundo os autores o principal papel assumido pelas mesmas, no contexto de uma indústria de produção de bens culturais, seria de manipulação e alienação dos trabalhadores em favor da veiculação dos valores das classes dominantes, por meio do estímulo ao consumo, da veiculação de mensagens ideológicas e comprometidas com a preservação do capitalismo e também do “empobrecimento” da arte.

Os autores analisam, entre outros fatores, a relação entre o rádio e o telefone (principais veículos de comunicação de massa no momento em que o texto foi escrito – 1947) e o papel que estes meios desempenham junto aos indivíduos, apontando o caráter manipulador das mídias que, ainda possam ser pensados como elementos de democratização do acesso às informações, atuam, na verdade

como instrumentos de regulação e conformação dos indivíduos na sociedade. Consideramos esta passagem relevante para compreensão dos conflitos promovidos pela própria inserção das mídias na sociedade, pois na perspectiva de Adorno (2002, p.9):

A passagem do telefone ao rádio dividiu de maneira justa as partes. Aquele, liberal, deixava ainda ao usuário a condição de sujeito. Este, democrático, torna todos os ouvintes iguais ao sujeitá-los.

Utilizamos este trecho também como um alerta, para análise da forma e sentido que as mídias podem assumir no contexto educacional, pois, se de um lado compreendemos um sentido de liberdade fragmentada no uso e no trato com as mídias, por outro lado, também identificamos a tentativa destas em moldar a sociedade, a partir de uma pseudocondição de liberdade e igualdade. Embora não possamos perder de vista que a mesma Indústria Cultural que aliena, manipula e estimula o consumo, subvertendo o homem em objeto, em sua relação com o mundo, pode assumir outra postura, isto é, ajudar a transformar os indivíduos em sujeitos históricos em sua relação com a sociedade.

Esse alerta é relevante para os dias atuais por nos auxiliar na compreensão dos sentidos e significados que as mídias/tecnologias vêm assumindo nos projetos educacionais, assim como as contradições presentes nos paradigmas que orientam tais projetos. Cabe, também, buscarmos pistas, pensarmos as semelhanças e aproximações entre os paradigmas adotados para a educação presencial e os paradigmas adotados para a educação à distância, mediada pelas tecnologias, no que diz respeito à escolarização de jovens e adolescentes, sobretudo à formação de professores para o uso das tecnologias.

As reflexões de Benjamim (1989) nos auxiliam para compreensão das contradições internas da Indústria Cultural no que diz respeito, por exemplo, à quebra da aura original da obra de arte, provocada pela tecnologia de reprodução que, no entender do autor, removeria o sentido “elitista” do “culto da obra”, promovendo uma expansão do acesso à mesma a setores da sociedade que jamais haviam tido essa oportunidade, potencializando assim o “culto da exposição”. Vale frisar que, para o autor, a relação da Indústria Cultural com as camadas populares, poderia levar os trabalhadores a assumir o sentido de sua história social.

Essa concepção nos oferece condições para ampliação dos estudos e pesquisas sobre as modificações na prática docente ocasionadas pela inserção das mídias no contexto educacional no que diz respeito, por exemplo, à recepção, por parte de professores e estudantes, do conteúdo e da estrutura de apresentação do mesmo, assim como para análise do impacto do ensino na educação geral, já que, por sua amplitude, flexibilidade e uso das mídias, se expandem de forma vertiginosa.

Entendemos que este posicionamento crítico e propositivo para o uso das mídias possam se constituir como um campo de investigação no contexto da Educação a Distância. Ao analisarmos o papel desempenhado pelas diferentes mídias na sociedade brasileira, especificamente o rádio, o cinema e a televisão, a partir de Ortiz (1989) compreendemos o lugar ocupado pelos meios de comunicação de massa na disseminação das idéias e ideais do Governo Vargas. Esse processo nos indica que o uso das mídias pelas instituições na sociedade brasileira parece ter tido um sentido manipulador para alcançar os objetivos determinados por sucessivos governos centralizadores.

Nos últimos anos tem ocorrido uma crescente valorização da Educação à Distância – EAD devido à crença na sua capacidade de cumprir metas de instrução com uma baixa razão custo/benefício e largo alcance territorial. No entanto, este aumento de demanda por EAD tem levado a uma vulgarização desta modalidade educacional, com a proliferação de núcleos promotores de educação à distância e materiais didáticos sem a devida qualificação e compreensão de seus limites e potencialidades (ARETIO, 1997). Entendemos que a EAD, enquanto uma modalidade de educação mantém uma preocupação em articular conteúdos, objetivos e a iniciativa dos educandos, como qualquer processo pedagógico, cabe assinalar que a mesma não se resume a um material instrucional, com uma seqüência ordenada de conteúdos, apresentada de forma que o educando possa assimilá-los.

A reflexão sobre educação a distância e sua inserção na formação de professores nesse estudo se fundamenta em princípios teóricos apontados por Peters (2003) para a compreensão de tal relação. Para compreender tal relação, o autor defende a realização de estudos sobre a didática da educação a distância, especificamente sua articulação com a tradição do ensino acadêmico e da própria

pesquisa do ensino a distância com ênfase ao desenvolvimento e acompanhamento, isto é, trazer à tona reflexões sobre o próprio agir didático.

Por outro lado, concordamos com a concepção do autor ao estabelecer uma relação convergente entre ensino e aprendizagem na educação à distância.

Observando o complexo processo de ensino e aprendizagem na educação a distância sob um ponto de vista didático, concluímos que se trata, em sua forma tradicional, da ligação mais ou menos integrada de formas do aprendizado, todas elaboradas no estudo em sala de aula. (PETERS, 2003, p.29).

O pressuposto de que estamos diante de uma modalidade viável para ampliar as oportunidades de acesso ao ensino superior, mas também capaz de modificar as práticas docentes no ensino presencial de forma integrada é defendida por Peters (2003, p.30):

Portanto, por um lado, a educação a distância na verdade não é nada de novo ou até mesmo estranho. Ela tem suas raízes nas formas de estudo em sala de aula e serve-se delas. Por outro lado, pode-se demonstrar nessas formas de aprendizado o específico da estrutura didática do ensino a distância, porque elas são combinadas e integradas com outras ênfases, sobretudo por meio da maior e quase hipertrofiada no aprendizado através da leitura e a considerável restrição do aprendizado por participação em preleções, seminários e exercícios.

Diante de tais referências teóricas sobre os saberes docentes e das contribuições da educação a distância na formação de professores, nos apropriamos para subsidiar nossa análise sobre tal relação com a formação e atuação de professores na Educação à Distância promovido pelo *Consórcio Regional CampusNet Amazônia*, especificamente na Universidade do Estado do Pará – UEPA com a oferta do Curso de Matemática a Distância do Núcleo Universitário de São Miguel do Guamá. Portanto o estudo aponta sobre as representações dos coordenadores do curso, das docentes que ministraram as disciplinas do eixo de fundamentação pedagógica da estrutura curricular e dos discentes matriculados no Curso de Licenciatura Plena em Matemática – Modalidade à Distância, possibilitando que novas ações formativas para o exercício da docência possam ser dimensionadas a partir das análises realizadas.

3.2. Trajetória metodológica do estudo.

A presente descrição é uma maneira de facilitarmos a compreensão por parte dos leitores, do processo desenvolvido para obtenção dos dados e de subsídios para a análise de nosso problema de pesquisa.

Desta forma, procuramos não somente situar o contexto deste trabalho de investigação, mas também proporcionar elementos sobre a trajetória metodológica. Tal descrição em nossa perspectiva pode apontar para outros pesquisadores subsídios de orientação para seus trabalhos futuros e lhes oferecer reflexões sobre o trabalho de campo.

3.2.1.

Entrada no campo - Situações de Contato: primeira etapa.

A primeira etapa consistiu na adoção dos seguintes procedimentos: levantamento de referências bibliográficas sobre a modalidade de ensino em questão; análise de documentos oficiais da Universidade do Estado do Pará sobre a implantação do referido curso; envio por e-mail de questionários aos reitores e consulta nas páginas na internet das instituições do *Consórcio Regional CampusNet Amazônia*.

Nessa mesma etapa, realizamos entrevistas com os seguintes participantes: dois coordenadores do curso e cinco docentes responsáveis pela elaboração do material didático e acompanhamento dos discentes, das disciplinas do eixo de fundamentação pedagógica da estrutura curricular do curso.

Em primeiro lugar, fizemos o levantamento de referências sobre EAD, com a realização de estudo que contou com a participação de duas alunas bolsistas de iniciação científica do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Pará. O estudo teve momentos presenciais e a distância, estes realizados por meio de conversas virtuais durante o período de que estivemos cursando as aulas do Doutorado na PUC – Rio. Foram lidos e discutidos textos que subsidiariam a compreensão sobre a EAD, com destaque para Lei nº. 9394/96, o Decreto nº. 5.622/2005, além de Almeida (2001), Belloni (2002), Fagundes (2006), Neves (2006), Peters (2003, 2004), Pretto (2006) e Silva (2003).

Optamos por buscar informações junto às dez Instituições de Ensino Superior - IES que compõem o *CampusNet Amazônia* com o envio de questionários (ver apêndice A) por meio de e-mails destinados aos reitores das referidas instituições.

A utilização dos questionários junto aos Reitores e/ou Coordenadores de EAD das referidas instituições teve o propósito de identificarmos as impressões de gestores administrativos e acadêmicos suas impressões sobre essa modalidade

de ensino, assim como destacar as ações que as referidas instituições estavam desenvolvendo em EAD no âmbito das metas e dos objetivos definidos, para a formação inicial e continuada de professores, visando o desenvolvimento da região amazônica.

Obtivemos o retorno de quatro instituições: Universidade Federal do Pará, Universidade do Estado do Pará, Universidade Federal Rural da Amazônia e da Universidade Federal do Mato Grosso e partimos para busca de maiores informações consultando as páginas hospedadas na internet das demais instituições, buscando também a ampliação das informações prestadas pelas quatro instituições que nos enviaram os questionários preenchidos.

As informações enviadas pela Universidade Federal do Pará, da Universidade do Estado do Pará e da Universidade Federal do Mato Grosso foram prestadas pelos setores responsáveis pelo acompanhamento das ações em EAD nas respectivas instituições, somente o reitor da Universidade Federal Rural da Amazônia nos encaminhou diretamente resposta afirmando que até aquele momento da realização do estudo a instituição não desenvolvia ações em educação a distância.

A análise das informações a partir das informações obtidas pelos e-mails respondidos e pela consulta das páginas da internet das referidas instituições, foi realizada com o objetivo de identificarmos as ações realizadas por meio da EAD no âmbito das instituições componentes do *Consórcio Regional CampusNet Amazônia*, isto é, buscamos situar os seguintes indicadores: as atividades de ensino, extensão e/ou pós-graduação, os setores e/ou profissionais responsáveis pela implantação e acompanhamento das ações realizadas na referida modalidade, os cursos ofertados, o número de vagas e os locais de implantação, assim como as parcerias realizadas entre as instituições do consórcio.

Os aspectos acima mencionados foram identificados por meio da leitura minuciosa das informações obtidas e análise dos textos emergentes da análise das páginas da internet das instituições com destaque para os indicadores que refletem as ações promovidas pelo referido consórcio por meio da EAD na formação de professores, que em nosso entendimento buscam promover o aumento de oportunidades de acesso ao ensino superior e consolidar essa modalidade de ensino, assim como seus processos de interiorização do ensino superior para a população amazônica, conforme foram descritos na seção anterior desse estudo.

Em seguida iniciamos a análise dos documentos oficiais da Universidade do Estado do Pará sobre o processo de implantação do Curso de Matemática a Distância, entre os quais citamos os seguintes:

- Plano de Desenvolvimento Institucional da UEPA – 2005 – 2014;
- Relatório de Gestão Quadriannual – 2004 – 2007;
- Projeto Pedagógico do Curso de Matemática a Distância – 2006;
- Guia Didático do Curso de Matemática a Distância – 2008;
- Materiais Didáticos Impressos.

O acesso aos documentos acima descritos foram viabilizados em virtude de minha atuação na Coordenação do Núcleo de Educação Continuada e a Distância – NECAD da Universidade do Estado do Pará durante o processo de elaboração e implantação do curso.

Os documentos referentes ao Plano de Desenvolvimento Institucional (2005-2014) e do Relatório de Gestão Quadriannual (2004 – 2007) da Universidade do Estado do Pará já faziam parte de meu acervo pessoal em virtude das ações desenvolvidas na gestão acadêmica e também se encontravam disponíveis na Biblioteca Paulo Freire do Centro de Ciências Sociais e Educação da UEPA.

Em relação ao Projeto Pedagógico (2006) e o Guia Didático do Curso de Matemática a Distância (2008) nos foram fornecidos pelos Coordenadores do Curso, por meio digital (arquivos em pdf).

Os documentos foram estudados individualmente e depois reunidos por indicadores relacionados à implantação da modalidade na UEPA, com destaque para os seguintes: missão da instituição para o desenvolvimento do Estado do Pará, diretrizes para expansão dos cursos de graduação, compreensão institucional sobre educação à distância, processo seletivo, estrutura física para oferta do curso, material didático, índice de evasão dos discentes, atividades acadêmicas e estrutura curricular.

Esse primeiro momento nos forneceu elementos para análise sobre o processo de implantação do curso em questão no âmbito da Universidade do Estado do Pará.

Na análise dos documentos recorreremos aos seguintes procedimentos de análise: análise prévia, análise exploratória e tratamento dos dados e interpretação.

Na análise prévia com posse das informações obtidas no levantamento de referências sobre a formação de professores, da legislação referente à educação a distância, nos documentos oficiais da Universidade do Estado do Pará sobre o processo de implantação da educação a distância na formação de professores e das informações obtidas a partir dos e-mails enviados aos reitores e a consulta das páginas das instituições do *Consórcio Regional CampusNet Amazônia*, passamos à sistematização das informações para compor o diálogo do referencial teórico com os dados obtidos, nos possibilitando subsidiar a fase exploratória da análise.

Essa etapa nos permitiu trazer à tona os fundamentos históricos, legais e formativos do *Consórcio Regional CampusNet Amazônia* e do Curso de Matemática à distância da UEPA.

A condição de professor efetivo, lotado no Centro de Ciências Sociais e Educação - CCSE, da Universidade do Estado do Pará nos permitiu certa tranquilidade na realização da investigação durante esse levantamento de dados e de realização das entrevistas, pois em nosso entendimento conseguimos superar os problemas apontados por Flick (2004, p73) sobre as dificuldades encontradas pelo pesquisador em chegar às pessoas dentro do campo:

Quanto ao acesso a pessoas em instituições e em situações específicas, o pesquisador enfrenta, sobretudo, o problema da disponibilidade. Entretanto, com relação ao acesso aos indivíduos, verifica-se a mesma dificuldade na questão de como encontrá-los.

O acesso às informações sobre o Curso de Matemática na modalidade à distância (projeto pedagógico, materiais impressos, plano de desenvolvimento institucional e relatórios de gestão), assim como aos Coordenadores, Professores-Autores e Professores-Tutores foi totalmente viabilizado diante de nossa solicitação, seja visando o alcance das informações, seja na realização das entrevistas, proporcionando condições totalmente favoráveis ao cumprimento do prazo previsto para a realização da pesquisa.

Vale ressaltar que superar esse obstáculo referente ao acesso aos dados da instituição foi um avanço significativo para a realização do estudo, pois geralmente podem-se encontrar resistências, como aponta Flick (2004, p.71):

Na pesquisa em instituições, esse problema torna-se mais complicado. Geralmente, há o envolvimento de diferentes níveis no regulamento do acesso. Em primeiro lugar, existe o nível das pessoas responsáveis pela autorização da pesquisa: no caso das dificuldades, as autoridades externas as consideram responsáveis por essa autorização. Em segundo lugar, encontramos o nível daqueles que serão

entrevistados ou observados, que estarão investindo seu tempo e sua disponibilidade.

Acreditamos que o fato de realizarmos a pesquisa no próprio ambiente de trabalho nos favoreceu significativamente, mas ressaltamos que a condição de ex-gestor acadêmico na instituição¹⁰ permitiu contato direto com os setores e responsáveis pela gestão do Curso de Matemática a Distância, no âmbito do Centro de Ciências Sociais e Educação da Universidade do Estado do Pará.

Como o curso é ofertado em seis municípios, distantes entre si e de Belém foi necessário escolher um deles para a realização do trabalho de campo. Optamos pelo Núcleo Universitário de São Miguel do Guamá como campo de análise das atividades acadêmicas a partir dos seguintes critérios:

- O Núcleo Universitário de São Miguel do Guamá apresenta o maior número de municípios associados ao curso em relação aos demais núcleos em que este é ofertado;

- Dispõe de duas turmas na modalidade à distância;

- O pesquisador havia ministrado a disciplina Didática Geral e Especial no Curso de Matemática na modalidade presencial no referido município, portanto tinha contatos que facilitariam sua inserção.

De junho de 2008 a outubro de 2009, mantivemos o contato direto permanente com os sujeitos da pesquisa, diretamente envolvidos no Curso de Matemática a Distância para realização das entrevistas e aplicação dos questionários. Inicialmente foram entrevistados dois coordenadores e cinco docentes.

Esse contato com os participantes por meio de entrevistas tinham o objetivo de produzir os dados sobre as suas ações e interações com a educação a distância na formação de professores.

As entrevistas foram audiogravadas e transcritas e a análise das mesmas buscou identificar as representações da realidade do curso de matemática a distancia e dos participantes no texto produzido (transcrição e diário de campo) e por meio do mesmo.

¹⁰ Exerci a função de Chefe de Departamento de Educação Geral (1996), de Coordenador do Curso de Formação de Professores para Pré-Escolar e 1ª a 4ª séries (1996-1998), Vice-Diretor do Centro de Ciências Sociais e Educação – CCSE (2000 – 2004 e 2004 – 2007).

Ressaltamos que a escolha de tal procedimento para obtenção e posterior análise de dados é ancorada pela abordagem que nos aponta Flick (2004, 186):

Essa substancialização da realidade na forma de texto é válida sob dois aspectos: como um processo que abre acesso a um campo e, enquanto resultado desse processo, como reconstrução da realidade que foi textualizada. A construção de uma nova realidade no texto já se iniciou no nível das notas de campo e no nível da transcrição, sendo esta a única (versão da) realidade disponível ao pesquisador durante suas interpretações seguintes. É preciso levar esse fato em conta no modo, de certa forma, meticoloso de tratar o texto que cada método de interpretação sugere. Uma gravação mais ou menos abrangente do caso, a documentação do contexto da criação e a transcrição organizam o material de forma específica. É possível concretizar o princípio epistemológico da compreensão tendo-se a capacidade, na medida do possível, analisar as apresentações ou andamento das situações a partir de dentro. A documentação, por conseguinte, deve ser exata o suficiente a ponto de revelar as estruturas nesses materiais, e deve permitir permitir abordagens que partam de perspectivas distintas. Os textos assim produzidos constroem a realidade estudada de um jeito específico, tornando-as acessível enquanto material empírico para procedimentos interpretativos.

Em relação aos dois Coordenadores do Curso de Matemática - Modalidade a Distância que participaram de nossa investigação, o primeiro foi responsável pela implantação da proposta do referido curso na modalidade a distância tendo ficado a frente da Coordenação no período de 2004 – 2006 e 2006 – 2008. O segundo coordenador foi eleito para o biênio 2008 – 2010.

Já que consideramos significativos os dados para a compreensão do perfil dos envolvidos no estudo, a seguir apresentamos as características referentes aos dois coordenadores do curso:

Quadro 05 - Duração da Entrevista – Coordenador de Curso

	Coordenador - responsável pela implantação do curso.	Coordenador – atual do curso.
Mandato	2004 – 2006 e 2006 – 2008	2008 – 2010
Definição no estudo	C1	C2
Sexo	Masculino	Masculino
Titulação	Doutorado em Educação Matemática	Mestrado em Docência Universitária
Experiência EAD	Sim	Sim
Data da Entrevista	30.03.2009	11.05.2009
Duração das entrevistas.	39 minutos	52 minutos

Fonte: Roteiro de Entrevista – Coordenador de Curso

A escolha dos referidos sujeitos foi centrada, em nosso entendimento, no papel importante que a Coordenação do Curso tem na idealização, oferta e desenvolvimento do Curso de Matemática na modalidade à distância, já que o mesmo foi idealizado na Coordenação e aprovado pelo seu Colegiado de Curso, sendo o Coordenador responsável pelo processo de implantação, acompanhamento e avaliação do mesmo.

Em relação às docentes, priorizamos àquelas que tiveram a função de elaboradoras de material didático, denominados professores autores, assim como os docentes que acompanharam as atividades junto aos alunos, denominados professores tutores, das disciplinas do eixo de Fundamentação Pedagógica, conforme a estrutura curricular do curso, por se tratar de disciplinas próximas e correlatas com a nossa formação inicial, no caso, Pedagogia.

A seguir apresentamos informações iniciais das docentes que participaram das entrevistas:

Quadro 06 - Duração da Entrevista - Docente

Disciplinas	Didática Geral e Especial	Psicologia da Educação	Informática Aplicada a Educação Matemática	Políticas Públicas e Educação	
Sexo	Feminino	Feminino	Feminino	Feminino	Feminino
Definição pelo Pesquisador	Docente Autora/Orientadora	Docente Autora/Orientadora	Docente Autora/Orientadora	Docente Autora	Docente Orientadora
Experiência em EAD	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Data entrevista	31.08.2009	11.05.2009	04.05.2009	05.10.2009	02.10.2009
Duração das entrevistas.	35 minutos	37 minutos	30 minutos	15 minutos	36 minutos

Fonte: Roteiro de Entrevista – Docente

Por outro lado, a identificação dos saberes e das práticas promovidas para a elaboração e atuação docente na modalidade a distância deveria surgir se ouvíssemos tais profissionais, o que nos permitiria trazer para nossa investigação suas representações sobre o trabalho docente em tal modalidade de ensino e

prováveis ações desenvolvidas em suas práticas docentes a partir desse envolvimento com a educação a distância.

As entrevistas foram realizadas em sua maioria no próprio ambiente de trabalho das docentes e dos coordenadores, isto é, no Centro de Ciências Sociais e Educação e no Núcleo Universitário de São Miguel do Guamá da Universidade do Estado do Pará.

Apenas no caso de um dos coordenadores, por motivos pessoais, a entrevista foi realizada em outro local, mas o ambiente era adequado e tranqüilo para a realização de tal atividade.

Foi solicitada antecipadamente a devida autorização para gravação não tendo havido qualquer empecilho por parte dos sujeitos sobre tal procedimento. Pudemos perceber o interesse dos sujeitos em participar da pesquisa, já que até então, não haviam tido oportunidade de falarem sobre suas experiências; ao final das entrevistas, os entrevistados ficavam curiosos em saber se o que haviam relatado estava próximo do posicionamento dos demais colegas.

Embora inicialmente houvéssimos pensado em realizar as entrevistas por meio *on line* (usando recursos do *skype* ou *msn* e de *webcam*), ou seja, nos apropriarmos de um dos recursos que são possíveis na modalidade de EAD, a realização das entrevistas presencialmente com os sujeitos foi gratificante e relevante para a nossa análise das informações obtidas. Os participantes entrevistados responderam livremente às questões propostas, assim como puderam tirar maiores dúvidas sobre algum questionamento com o próprio pesquisador.

Em virtude do roteiro de entrevista que elaboramos se apresentar com questões relativas ao processo de inserção da referida modalidade de ensino, que em nossa opinião favoreceu significativamente a contribuição dos entrevistados, as informações obtidas foram relevantes e consistentes, pois a medida que realizávamos a transcrição dos referidos dados, encontrávamos nas falas dos entrevistados representações para subsidiar nossa análise, pois os mesmos nos forneceram material textual condizente com a nossa expectativa.

3.2.2.

Entrada no campo - Situações de Contato: segunda etapa

A segunda etapa foi realizada com o levantamento de dados junto à 29 discentes do Curso de Matemática a Distância do Núcleo Universitário de São Miguel do Guamá, por meio de questionários, durante o período de outubro a dezembro de 2009.

Em relação aos discentes, inicialmente pensávamos em analisar os instrumentos de avaliação, das disciplinas do curso, elaborados pela Coordenação do Curso para avaliar a compreensão que os mesmos tinham do processo de formação inicial por meio da EAD, no entanto, fomos informados pela Coordenação local do Núcleo, acerca da ausência de tal procedimento avaliativo. Decidimos então, elaborar um questionário destinado às duas turmas do Curso no referido núcleo, com o objetivo de buscar elementos para analisar as práticas docentes, pelo ponto de vista dos discentes.

Para melhor sistematização dos dados junto aos alunos e validação do questionário resolvemos realizar antecipadamente um pré – teste com três discentes, escolhidos aleatoriamente que nos forneceram elementos para o aprimoramento das questões anteriormente elaboradas do referido questionário.

Após o posicionamento dos três discentes, reorganizamos o questionário, a partir dos seguintes eixos temáticos:

- a) Ações ocorridas na atuação docente no Curso de Licenciatura em Matemática – Modalidade a Distância.
- b) Ações em EAD no Curso de Matemática.
- c) Avaliação da infraestrutura e das disciplinas ofertadas na EAD.
- d) Saberes e práticas docentes em EAD.
- e) Contribuições da EAD na formação docente na perspectiva dos alunos.

Submetemos o questionário reorganizado para os discentes durante as atividades presenciais do curso nos finais de semana.

No primeiro final de semana de dezembro, estávamos com os discentes das duas turmas reunidos na sala de vídeo localizada na biblioteca do Núcleo Universitário. Esclarecemos o objetivo de nossa presença e a importância da participação dos mesmos para nossa análise dos seus posicionamentos sobre o curso em questão, reiteramos ainda aos discentes que não havia obrigatoriedade

de suas participações e que as opiniões emitidas por eles seriam protegidas pelo anonimato.

Vinte e nove discentes se dispuseram em responder o questionário, sendo que os mesmos foram respondidos no máximo em duas horas pelos discentes.

3.3.

Procedimentos de análise dos dados

Após a obtenção dos dados passamos à análise dos mesmos recorrendo às ideias de Bardin (1977) no caso das transcrições das entrevistas dos coordenadores e das docentes, assim como das questões abertas presentes nos questionários respondidos pelos discentes.

Na fase exploratória, em que contamos com o apoio de duas bolsistas, realizamos a codificação e a classificação temática a partir dos textos produzidos pela transcrição das entrevistas realizadas com os coordenadores e com as docentes, assim como dos dados obtidos pela aplicação dos questionários aos discentes.

Nessa fase, ao desmembrar os textos oriundos das entrevistas de acordo com os elementos relacionados aos objetivos do estudo, podemos identificar as bases materiais em que o curso se desenvolvia com vistas à qualidade da formação profissional, assim como estabelecer as categorias de análise.

Em relação aos coordenadores estabelecemos as seguintes categorias de análise em relação à oferta do curso em questão: condições ambientais, condições tecnológicas, condições pedagógicas / curriculares, condições dos docentes e condições dos discentes.

Em relação aos dados obtidos com as docentes consideramos levantar as “pistas” sobre os saberes e práticas docentes na educação a distância sobre as representações construídas pelas docentes ao longo do desenvolvimento do curso, assim como identificar aspectos relacionados à aceitação da modalidade da educação a distância na formação de professores, a transição da prática docente oriunda do ensino presencial e a atuação docente na educação a distância.

Para compreensão do procedimento que adotamos para análise dos textos produzidos a partir das transcrições das docentes apresentamos, para maior compreensão, o quadro a seguir:

Quadro 07 – Prática Docente – Reflexões na EAD

Reflexão	Docentes – Disciplinas				
	Didática	Psicologia	Informática	Políticas – Autora	Políticas – Tutora
Prática Docente no Curso de Matemática a distância da UEPA.	<p>“Acho que ela aprimorou mais a minha prática, porque como eu tive a oportunidade de elaborar material, esse material eu não podia copiar, eu podia usar os autores, mas a elaboração tinha que ser própria, então eu tive a oportunidade de mergulhar mais no conhecimento da Didática, o que me ajudou mais em minhas aulas e usei muito dos meus textos aqui no regular,</p>	<p>“A cada ano eu aprendo mais com meus alunos. Hoje, eu inclusive coloco já nos meus textos essas coisas já da mudança, do ensino a distancia né mesmo assim eu acho que meus alunos eles precisam de um texto eu já passo uns textos pra eles muitos parecidos com os dos textos do ensino a distancia.”</p>	<p>“Sim, com certeza. Eu passei com meus alunos a ter esse cuidado de já falar com eles sobre a questão da educação a distancia porque eles serão professores futuramente vão com certeza lidar mas do que nunca nós já estamos num processo que já esta ai muito tempo eles vão pegar isso já mais estabilizados mais presente e eu já tenho esse cuidado de preparar eles futuros professores aqui pra essa concepção tanto que eu já solicitei não é desde esse ano já tem um tempo ai mas é uma</p>	<p>“Há muito, porque acabou que na minha atuação hoje, se bem que eu considero que tenho uma atuação muito mutável, penso a cada semestre mudar um pouco, porque acho que os alunos conversam muito entre eles, e aí a gente não muda eles “a vai fazer a mesma coisa, vai passar a mesma atividade”, mas mudei muito, porque agente começa a refletir mais,</p>	<p>“Com certeza. Porque é diferente, é uma modalidade e diferente, então a gente sente, pois a gente está acostumada no presencial, aí passar para uma modalidade e dessa a gente tem que está ali com os alunos, mas também ter conhecimento que a gente tem no presencial, só que de forma diferente, pois até a clientela é diferente, já que eles não gostam das disciplinas</p>

	foi muito interessante e neste sentido e trabalhei estes textos com os meus alunos, muitos eu transformei em slides, os tópicos que eu estava trabalhando nos textos, então me ajudou muito, me possibilitou este mergulho mais aprofundado no campo do conhecimento didático, da Didática”.		burocracia muito grande uma sala de aula virtual com meus alunos presenciais né eu acho que todos nós deveríamos ter , eu uso vários recursos eu uso sites que eu já uso com eles então eu já tenho uma atividade eu incluo ferramentas que são utilizadas na modalidade a distancia no presencial e a questão da conscientização mesmo,o que isso é chave pra gente, é crucial.”	quando a gente passa ser autor, a gente passa a refletir mais sobre o que a gente fala como professor, e esse que é o ponto chave, que me levou a mais reflexão, a buscar mais teorias, buscar um trabalho com os alunos, mostrar pra eles tudo que tem ainda mais profundo do que a gente já viu em sala de aula.”	pedagógicas, mas que precisam da disciplina em sua atuação.”
--	--	--	---	---	--

Fonte: transcrição das entrevistas - Docentes

Em relação aos dados obtidos com os discentes podemos identificar as representações dos mesmos sobre o trabalho docente durante o processo de formação inicial na educação a distância, assim como suas interpretações sobre a qualidade do curso na referida modalidade tendo como eixos: a estrutura pedagógica do curso, a atuação docente, a contribuição das disciplinas na formação docente e a infraestrutura do Núcleo Universitário de São Miguel do Guamá.

Para análise das questões subjetivas dos questionários nos apropriamos das transcrições distribuídas conforme se apresenta no quadro 09, visando identificar os indicadores similares e divergentes no posicionamento dos discentes, de acordo com os eixos anteriormente definidos.

Quadro 08 – Questões Subjetivas – Discente

Discentes.	Oferta do Curso somente no ambiente virtual (internet), seria mais viável?	Sugestões para melhoria da oferta do curso.
-sexo feminino, 39 anos -funcionaria publica -estudante de escola publica -exerce a função docente há 11 anos -não atua como professora de matemática -possui outra graduação (Pedagogia) -freqüenta o curso em São Miguel do Guamá -reside em Ourem	Não, por que necessita de aula presencial.	Que o curso seja aplicado com professores licenciados, mestres e doutores para que seja melhor valorizado e aproveitado, afinal estão sendo formados futuros educadores.
-sexo masculino, 35 anos -funcionário publico -estudante de escola publica -exerce a função de docente -não atua como professor de matemática Não possui outra graduação -freqüenta o curso em São Miguel do Guamá -reside em Capitão Poço	Não, a presença de um tutor é fundamental.	Para atividades a distância seria recomendável que se desse mais tempo. Em relação à orientação para o TCC o orientador deve comparecer mais para orientar, também mais, os alunos.
-sexo feminino, 28 anos -autônoma -estudante de escola conveniada e publica -não exerce a função docente -não atua como professora de matemática -não possui outra graduação -freqüenta o curso em	Não, é necessária a presença do professor.	O material didático precisa melhorar, os professores precisam se especializar nessa nova modalidade de ensino.

São Miguel do Guamá -reside no mesmo município		
-sexo feminino, 33 anos -estudante -estudante de escola pública -não exerce função docente -não atua como professora de matemática -não possui outra graduação -frequenta o curso em São Miguel do Guamá -reside no mesmo município	Não, encontraria mais dificuldades.	Disponibilizar mais tempo (carga horária) para as disciplinas e trabalhos do curso.

Fonte: Questionário - Discente

Na fase final, optamos pelo tratamento e interpretação dos dados sem o apoio de qualquer programa de informática para a análise do mesmo, apenas recorremos aos recursos da planilha eletrônica *Excel 2003* para análise estatística das respostas objetivas presentes nos questionários conforme pode ser verificado nos gráficos apresentados.

Recorremos à leitura sistemática e identificação convergente das informações presentes nos textos resultantes das transcrições das entrevistas e da tabulação dos questionários. Ao optarmos pela análise do conteúdo dos materiais textuais obtidos ao longo do estudo, adotamos os seguintes procedimentos: a) identificar os trechos que são idênticos nos posicionamentos dos coordenadores e docentes, visando obtermos a combinação dos dados relevantes para o estudo; b) identificar também os elementos contrários ou ambíguos nos trechos, considerando as subjetividades dos participantes do estudo.

Consideramos que os procedimentos de interpretação dos dados nos possibilitaram encontrar as respostas em relação aos seguintes eixos de nosso estudo : as ações promovidas para o trabalho docente em EAD; as dificuldades encontradas pelos envolvidos durante a implantação e consolidação da modalidade no âmbito da UEPA; os sucessos / contribuições para atuação docente e por último as contribuições da modalidade da educação a distância para a formação de professores.

A estrutura teórica que orientou o desenvolvimento do estudo subsidiou nossas reflexões sobre representações dos sujeitos da pesquisa e da análise de conteúdo dos documentos e textos produzidos das transcrições dos instrumentos elaborados para realização da pesquisa.

Partimos do pressuposto que as construções realizadas pelos sujeitos na formação e atuação docente passariam pela conjugação de saberes oriundos da relação da formação de professores por meio da educação a distância, se constituindo como uma forma de conhecimento particular diante das ações e diálogos em tal contexto.

Compreendemos que a análise das representações nos permitiria encontrar os elementos estáveis e contraditórios no discurso dos sujeitos, assim como o sentido que os mesmos dão à realidade no contexto da atuação e formação por meio da educação à distância, bem como identificarmos as ações, avanços e fragilidades do processo de implantação e implementação da referida modalidade no âmbito da Universidade do Estado do Pará.