

FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES A DISTÂNCIA: ALGUMAS REFLEXOES

Okçana Battini¹

Sandra Regina Reis²

Cyntia Simioni França³

Resumo

O projeto de pesquisa “Professor seu lugar é aqui EAD: estudos mediados pelas tecnologias sobre a formação, trabalho e práticas pedagógicas no espaço escolar” busca contribuir com as discussões sobre o processo de formação de professores na educação a distância através de um levantamento sobre a visão dos alunos do curso de Pedagogia EAD de uma Universidade privada, no que diz respeito a sua formação, trabalho docente e práticas pedagógicas. Nesse sentido, torna-se essencial compreender as questões políticas e sociais que impactam diretamente no processo de construção e consolidação do ensino à distância, além de entender os instrumentos normativos que garantem as especificidades da formação dos professores, através do Decreto da Educação a Distância 5622/2005, dos Referenciais de Qualidade da Educação a Distância (2007) e das Diretrizes do Curso de Pedagogia (2006). Assim, devemos compreender a docência, independente da modalidade de formação (presencial ou a distância) como saberes articulados entre teoria e prática, tendo como eixo a pesquisa e a formação reflexiva do professor. A especificidade da formação de professores na modalidade a distância, fica a cargo da familiarização e domínio das tecnologias, como ferramentas que mediam o seu processo de formação.

Palavras chave: Formação de professores; Educação a distância; pedagogia

¹ Doutora em Educação. Professora do curso de Mestrado em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias. Universidade Norte do Paraná(UNOPAR)

² Doutora em Educação. Professora da UNOPAR. Pesquisadora em metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias

³ Doutora em Educação. Professora da UNOPAR em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias

INITIAL AND CONTINUING TEACHERS TRAINING THROUGH DISTANCE EDUCATION: SOME CONSIDERATIONS

Abstract

The research Project “Teacher, your place is here DE: studies mediated by technologies about training, work and pedagogical practices in schools” aims to contribute to the discussions about the process of teachers training in distance education through a survey of the view that DE Pedagogy students from a private University have, concerning their education, teachers work and pedagogical practices. This way, it is essential to comprehend political and social issues that directly influence the process of construction and consolidation of distance teaching, besides understanding the regulatory/normative/legal instruments that assure the specificities of teachers training, through the Decree of Distance Education 5622/2005, the Quality Education Benchmarks (2007) and the Guidelines of Pedagogy Course (2006). Thus, when thinking about teaching, we should not take into account the education modality (classroom or distance teaching). We must consider it as interconnected knowledge, between theory and practice, which have the research and the reflexive training of teachers as their axis. The specificity of teachers’ training in the distance modality depends on the capacity of students to deal with technologies, as the instruments that mediate their education process.

Key words: Teachers Training; Pedagogy; Distance Education.

Introdução

As reflexões teóricas apresentadas nesse artigo resultam dos estudos realizados no projeto “Professor seu lugar é aqui EAD: estudos mediados pelas tecnologias sobre a formação, trabalho e práticas pedagógicas no espaço escolar” que busca compreender a visão que os alunos do curso de Pedagogia EaD têm sobre o seu processo de formação inicial e continuada, no que diz respeito a questões sobre o trabalho e as práticas pedagógicas dos professores. Esse projeto é fruto das discussões do grupo de pesquisa “Formação de Professores e ação docente em situações de ensino” ligado ao Programa de Mestrado em Ensino, Linguagens e suas Tecnologias da Universidade Norte do Paraná. Essas discussões reafirmaram a visão de que a educação e a ação pedagógica transformadora, partem, dentre

outros elementos, de um processo de formação inicial e continuada dos alunos dos cursos de licenciaturas centrados na visão crítica sobre o papel do professor, das metodologias e práticas pedagógicas e do espaço da escola como local de conhecimento.

Nesse sentido, entendemos que é essencial que alunos e professores compreendam o espaço da escola e os outros espaços do contexto educacional, como lugares interativos e críticos, sendo necessário um processo de ação-reflexão-ação sobre os elementos que impactam no fazer do professor: novas metodologias, políticas educacionais, as tecnologias, condições de trabalho, dentre outros elementos.

Método

Nesse contexto, o projeto busca traçar um panorama dos múltiplos fatores que podem explicar a relação entre formação inicial e continuada de professores, trabalho docente, prática pedagógica e novas tecnologias, na tentativa de construir uma rede de dados que possibilitem melhorias no processo de formação de professores em nosso país. Nesse artigo, apresentamos reflexões sobre o referencial teórico de cunho exploratório e qualitativo que norteiam nossa ação-reflexão-ação, na tentativa de contribuir com os estudos sobre formação de professores e trabalho docente, na modalidade à distância.

Resultados e discussões

Estudos e pesquisas sobre a formação e trabalho docente no país ascenderam a partir da década de 80 e 90. Os estudos de Candau (1987), Lüdke (1994), Gatti (1997), Gatti e Barreto (2009) e outros, passaram a indicar a necessidade de pensar o processo de formação de professores para além de um elemento formativo instrumental, centrado em modelos prontos que contemplam a transmissão de conhecimentos produzidos no âmbito da Universidade.

Levantamento realizado por André e Romanowski (1999) e Brzezinski e Garrido (2006), nos bancos de teses e dissertações, indicam que essa temática está presente nas discussões de pós-graduação em educação. Esse cenário também revela a tendência que os

processos de formação, em sua grande maioria, não levam em consideração os espaços de trabalho e práticas pedagógicas realizadas pelos próprios professores. Giolo (2008), Fagundes (2006), Belloni (2010) também destacam elementos dessa discussão, só que tendo como foco a formação de professores no ensino à distância.

A LDB nº 9394/96 estabelece em seu Título VI - dos Profissionais da Educação (art. 61 a 67) elementos norteadores do processo de formação de professores: a formação dos profissionais e dos docentes em nível superior, a ser realizada nos institutos superiores de educação; programas de formação pedagógica para a formação de outros profissionais que desejam atuar na educação; programas de educação continuada; inclusão de, pelo menos 300 horas de prática de ensino, para formação do professor e valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes nos estatutos e planos de carreira o ingresso por concurso público de provas e títulos, formação continuada, piso salarial, progressão na carreira mediante titulação, período reservado de estudos e condições adequadas de trabalho.

Mesmo após quase 20 anos da promulgação da LDB 9394/96, ainda permanece a necessidade de pensar o processo de formação, trabalho docente e práticas pedagógicas dos professores. Nesse sentido, o Plano Nacional da Educação (2014-2024) aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014⁴, trouxe novas considerações sobre essa temática. No item IV- Qualidade do Ensino e V – Formação para o trabalho, o Plano Nacional da Educação, estabelece a necessidade de desenvolvermos ações que venham contribuir para a melhoria nas práticas pedagógicas dos professores visto que, direta e indiretamente, influenciam na qualidade do ensino. Segundo esse documento, a formação dos professores deve ser um dos objetivos prioritários para a melhoria da educação básica e superior no Brasil. O Plano Nacional de Educação (2014-2024), tem ainda como meta formar 50% dos professores da Educação Básica em nível de pós-graduação *lato e stricto sensu*, garantindo um processo de formação continuada em sua área de atuação para um avanço consistente na qualidade da educação brasileira. Nesse sentido, podemos perceber o fortalecimento da discussão já

⁴ Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm, acessado em 15 de abril de 2015.

presente no âmbito acadêmico sobre a preocupação do processo de formação e trabalho dos professores.

Essa questão também aparece na Resolução 02/15⁵, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica. Essa Diretriz tem como princípios que norteiam a base comum nacional para formação inicial e continuada, tais como: a) sólida formação teórica e interdisciplinar, b) unidade teoria e prática, c) trabalho coletivo e interdisciplinar, d) compromisso social e valorização do profissional de educação [...] (BRASIL, 2015).

A formação de professores ganha importância no contexto nacional e nutre a preocupação de estudiosos, em virtude das mudanças econômicas e sociais ocorridas no país a partir da década de 90. Ascendem políticas de formação tanto no ensino presencial quanto na modalidade à distância.

Concomitante a esse universo, ocorre a reformulação do curso de Pedagogia, com a promulgação das diretrizes instituídas pela Resolução CNE / CP nº 01 de 15 de maio de 2006⁶. As novas diretrizes enfatizou a docência como base da formação do professor.

Esse cenário de discussões sobre a formação de professores, requer um olhar sobre aspectos até então, não muito valorizados. As reflexões caminham no sentido que a formação necessita incorporar os saberes do professor, a articulação teoria e prática, a pesquisa e a formação reflexiva.

A aprovação das diretrizes para a formação do pedagogo em 2006 atribuiu uma identidade ao profissional de pedagogia, direcionando sua formação à docência na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, integrando à docência a “participação da gestão e avaliação de sistemas e instituições de ensino em geral, a elaboração, a execução, o acompanhamento de programas e as atividades educativas” (PARECER CNE / CP 05/2005).

⁵ Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, disponível em

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192, acessado em 06 de abril de 2015.

⁶ RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006 - Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf, acessado em 12 de maio de 2015.

Ainda, segundo o Parecer CNE / CP 05/2005 que fundamentou a resolução CNE / CP 01 de 15 de maio de 2006, a docência constitui a base da formação do licenciado em Pedagogia, sendo “compreendida 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” (PARECER CNE / CP 05/2005).

Para Aguiar (et al ,2006, p. 12) “a docência nas Diretrizes Curriculares do curso de Pedagogia não é entendida no sentido restrito do ato de ministrar aulas. O sentido da docência é ampliado, uma vez que se articula à ideia de trabalho pedagógico, a ser desenvolvido em espaços escolares e não-escolares”.

Docência não se confunde com a simples utilização de métodos e técnicas pedagógicas, desprendidos das realidades históricas específicas, mas “constitui-se na confluência de conhecimentos oriundos de diferentes tradições culturais e das ciências, bem como de valores, posturas e atitudes éticas, de manifestações estéticas, lúdicas, laborais” (PARECER CNE / CP 05/2005).

Tendo como base as diretrizes atuais, a formação de professores nos cursos de Pedagogia possui um caráter generalista, no qual não se forma apenas o professor da sala de aula, mas também o gestor, o planejador e o profissional da educação, consciente e conhecedor da complexidade que cerca as relações que ocorrem no ambiente escolar e não escolar. Assim concebida, a formação impacta diretamente na identidade docente, pois o pedagogo assume vários perfis. A docência compreendida nesse contexto estende-se à gestão, planejamento, avaliação de práticas educativas em espaços formais e não formais de educação. Não se restringe as ações na sala de aula.

O trabalho docente e a docência implicam uma articulação com o contexto mais amplo, com os processos pedagógicos e os espaços educativos em que se desenvolvem, assim como demandam a capacidade de reflexão crítica da realidade em que se situam. Com efeito, as práticas educativas definem-se e realizam-se mediadas pelas relações socioculturais, políticas e econômicas do contexto em que se constroem e reconstroem (AGUIAR et al, 2006, p.12).

A docência, ocorre em um contexto mais amplo, sendo regada transversalmente por relações socioculturais, políticas e econômicas presentes no contexto escolar, sendo essa construção dialética. Para Tardif (2009), a docência pode ser compreendida como um trabalho, no qual os professores não são apenas agentes em uma instituição denominada escola mas são também

[...] atores que investem em seu local de trabalho, que pensam, que dão sentido e significado aos seus atos, e vivenciam sua função como uma experiência *personal*, construindo conhecimentos e uma cultura própria da profissão. Em síntese, o trabalho docente não consiste apenas em cumprir ou executar, mas é também a atividade de pessoas que não podem trabalhar sem dar um sentido ao que fazem, é uma interação com outras pessoas: os alunos, os colegas, os pais, os dirigentes da escola, etc (TARDIF, 2009, p.38).

A docência é marcada pelo professor que ministra aulas, pelo gestor, pelo dirigente, pelo profissional que atua com as formas de organização e gestão do trabalho, que compreende as relações sociais mais amplas que constituem a sociedade e que exerça função de produtor de conhecimento e de cidadão.

As diretrizes de formação do pedagogo apontam nessa direção ao defender um currículo dirigido à formação do profissional, voltado à aprendizagem do aluno, ao trato à diversidade, ao enriquecimento cultural, às práticas investigativas, à elaboração e execução de projetos, ao trabalho em equipe e ao uso das tecnologias de comunicação e de metodologias inovadoras. Ratifica as competências necessárias à atuação do professor na educação básica, contidas no Parecer CNE / CP nº 009/2001, que fixa as diretrizes Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

Formar o professor implica em ir além da atividade burocrática para qual se formam técnicos (PIMENTA, 1999). Requer formar sujeitos que sejam reconhecidos como produtores de conhecimentos e que conduzam à construção dos saberes e fazeres docentes necessários

para enfrentar os desafios que a prática social coloca no cotidiano. Espera-se que os professores se apropriem dos conhecimentos da didática e da teoria da educação e desenvolvam “a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazeres docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores” (PIMENTA, 1999, p.18).

A formação do professor é marcada ainda por outros fatores como a articulação teoria e prática e a formação reflexiva. Refletir sobre a formação do professor, independente da modalidade na qual se realiza, implica em contemplar esses elementos como necessários ao saber e fazer docente.

É preciso conceber a articulação teoria e prática para além do conhecimento prático-utilitário. A teoria tem como função “oferecer aos professores perspectivas de análise para compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os” (PIMENTA, 2002, p.26). Também “a prática docente, expressão do saber pedagógico, constitui-se numa fonte de desenvolvimento da teoria pedagógica. As necessidades práticas que emergem do cotidiano da sala de aula demandam uma teoria” (AZZI, 1999, p.47).

A relação teoria e prática precisa ser incluída, desde o início e ser tratada ao longo de todo o curso, no intuito de “tomar a prática profissional como instância permanente e sistemática na aprendizagem do futuro professor e como referência para a organização curricular” (LIBÂNEO e PIMENTA, 1999, p.268-269). A formação do professor precisa ser construída pela reflexão crítica sobre sua própria prática, na busca pela construção da sua identidade pessoal e profissional, fortalecida pela criação de redes coletivas de trabalho, em que experiências e saberes são compartilhados de forma mútua (NÓVOA, 1992). A formação passa pela experimentação, inovação, ensaio de novas formas de trabalho pedagógico. Envolve a reflexão crítica sobre a utilização dessas formas e a investigação desenvolvida diretamente com a prática educativa. O professor assume o papel de protagonista da profissão docente, não devendo ser visto apenas como mero executor de currículos, mas como sujeito que participa na sua definição e os (re) interpreta.

Há que se considerar que refletir sobre a formação de professores nos cursos de Pedagogia implica em pensar o sistema escolar intrínseco ao contexto social e político, assim como em pensar sobre o sujeito, o cidadão e o profissional que se deseja formar. As reflexões precisam estender-se para além dos aspectos legais contidos na política e na legislação educacional contemplando ainda o lócus de formação desse profissional.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES À DISTÂNCIA: DESAFIOS E RUPTURAS

A Educação a Distância – EaD, já conta com mais de 1,2 mil cursos ofertados nessa modalidade no Brasil. Cerca de 15% das matrículas de graduação são cursos a distância⁷, dos quais a licenciatura é a que possui mais concluintes⁸. Esses números traduzem a necessidade de estendermos um olhar mais direcionado à formação do professor na modalidade à distância.

Para Dias e Leite (2010, p.9) o ensino a distância “não é algo novo, inovador, diferente. O que a diferencia atualmente são os meios disponíveis” para que o processo de formação aconteça. Litto (2009) chama a atenção para os caminhos da EaD no cenário internacional atualmente, cuja expansão se dá por meio de universidades abertas a distância e de universidades corporativas⁹. O crescimento de experiências em nível internacional com EaD, tem conduzido, embora incipientemente em alguns lugares, o amadurecimento de modelos tecnológicos e pedagógicos.

⁷ Dados publicados pelo Censo da Educação Superior - INEP, em 09 de Setembro de 2014, disponível em: http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset_publisher/6AhJ/content/matriculas-no-ensino-superior-crescem-3-8, acessado em 12 de maio de 2015.

⁸ Dados retirados do Portal Brasil, disponível em: <http://www.brasil.gov.br/educacao/2014/09/ensino-superior-registra-mais-de-7-3-milhoes-de-estudantes>, acessado em 12 de maio de 2015.

⁹ Algumas universidades : Internacional: Open University, no Reino Unido; FernUniversity, na Alemanha; Indira Gandhi National Open University, na Índia; Universidade Estatal a Distância, na Costa Rica; Universidade Nacional Aberta, da Venezuela; Universidade Nacional de Educação a Distância, da Espanha; o Sistema de Educação a Distância, da Colômbia; a Universidade de Atabasca, no Canadá e outras. No Brasil: Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) e outras.

A EaD expandiu-se no Brasil e no mundo a partir do final do século XX, impulsionado pelo avanço das tecnologias e pelas políticas públicas educacionais que favoreceram a implantação de novas modalidades de ensino e a ampliação da oferta de cursos de graduação. Apesar da rápida evolução, segundo Dias, Leite (2010), Kenski (2013), Moran (2011) e Netto (2010), ainda persistem ranços em torno da EaD. Isso assume novos contornos quando se trata da formação de professores à distância, pois também, envolve questões políticas e ideológicas. Os processos normativos que regulamentam essa formação à distância, em sua grande maioria, têm como referência o ensino presencial.

Para compreender o contexto no qual se desenvolve a formação do professor à distância, é necessário conhecer a regulamentação que norteia esse elemento: o Decreto 5622/2005 e os Referenciais de Qualidade da Educação a Distância, de 2007.

A formação de professores tanto presencial quanto a distância, leva em consideração as mesmas categorias normativas, teóricas e metodológicas, visto que são assentadas nas mesmas diretrizes, ou seja, as Diretrizes Curriculares do curso de Pedagogia, de 2006. O eixo diferencial da formação realizada na modalidade à distância, centra-se na mediação pelas tecnologias e na separação temporal e geográfica entre professor e aluno. (PRETTI, 2009, SARAIVA, 2010, MATTAR, 2011, KLAUS, 2013)

A própria legislação educacional já contempla esse aspecto desde a década de 90. A LDB 9394/96, em seu artigo 80, destaca que o “poder público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância em todos os níveis e modalidades de ensino e de educação continuada” (BRASIL, 1996, p. 55-56). Impulsionadas por esse artigo, propostas de Educação a Distância passaram a ser disseminadas em todo o Brasil, tendo como alavanca a formação de professores em cursos de Pedagogia, tendo em vista possibilitar a formação de professores nas diversas regiões do país.

A oficialização da EaD no Brasil ocorreu na década de 90, com a criação da Secretaria de Educação a Distância (SEED), pelo Ministério da Educação. A expansão se efetivou pela criação do Sistema da Universidade Aberta do Brasil (UAB) em 2006 e pelas

Universidades privadas, sendo que ambas tem o carro chefe os cursos de formação de professores.

No Brasil, a EaD firmou-se com modelos semipresenciais, formados com primícias do ensino presencial e do ensino a distância, apoiado no emprego e associação de recursos multimidiáticos, enquanto ferramenta para o processo de ensino e aprendizagem. Independente da natureza da instituição que assente a EaD, quer seja pública ou privada, a constituição dos cursos em EaD ofertados e dos seus projetos pedagógicos competem à instituição, podendo variar conforme a necessidade e entendimento de seus proponentes.

Devemos considerar ainda que ao se implantar um novo modelo educacional, é preciso rever a concepção de ensinar e aprender, quebrando paradigmas de ensino, uma vez que “o que delimita os parâmetros da qualidade da educação é a concepção educacional e não o sistema operacional que envolve os meios tecnológicos” (WICKERT, 2002, p.4)

Acerca dessa questão Saraiva (1996) complementa que uma boa organização interna apoiada na mídia interativa, não é o suficiente para garantir um bom curso. É necessário ir além da simples utilização dos recursos ofertados pela tecnologia da informação e da comunicação ou da constituição de um bom arcabouço tecnológico. O que determina a qualidade dos cursos a distância é o seu projeto pedagógico e não a tecnologia que o sustenta. É preciso considerar que na oferta na modalidade à distância “a implantação de um projeto dessa natureza, muda a gestão da prática pedagógica tanto nos níveis de planejamento, do desenvolvimento do curso, quanto da sua avaliação” (OLIVEIRA, 2002, p.122).

Na modalidade EaD, o aluno vivencia situações de organização curricular diferenciadas, com encontros semanais, quinzenais ou mais esporádicos; mediação por meio das tecnologias da informação e da comunicação; separação física e geográfica do professor; presença de tutor presencial e a distância; material didático específico; realização de atividades em ambientes virtuais; provas presenciais e outros, conforme o modelo adotado. Existem outros fatores que necessitam ser refletidos. No curso de Pedagogia ofertado na modalidade a distância, os momentos presenciais, como os estágios e práticas curriculares, adquirem importância estratégica no planejamento curricular, visto que, as atividades são

planejadas por um professor que se encontra separado geograficamente e temporalmente, provocando uma distância entre quem planeja e para quem é planejada.

Assim como os cursos de pedagogia presencial, a EaD necessita realizar uma formação que contemple a articulação teoria e prática e pautada na reflexão crítica. Essas e outras dificuldades transpõem para a EaD desafios ainda presentes no ensino presencial, tais como proporcionar uma formação que conduza à passagem da alienação técnica à autonomia da crítica; formar o profissional que assuma postura ante aos problemas; que participe de atividades sociais, colocando-se no contexto da ação; que se inclua na história da situação; que transcenda a visão técnica; que problematize a prática docente e as circunstâncias que as envolvem; que proceda a análise do contexto político, cultural e econômico em que se inserem o professor e a escola, bem como a interiorização dos padrões ideológicos nos quais se sustenta a estrutura educativa, como aponta Ghedin (2002).

Da mesma forma, novos desafios, específicos da EaD são colocados, como a construção da autonomia nos estudos, evasão, formação do hábito e da rotina de estudo individualizado e compartilhado. Na busca pela superação desses desafios, Moran (2004) alerta que precisamos aprender e desenvolver propostas pedagógicas diferentes tendo em vista situações de aprendizagem diferentes. Para isso, é necessário refletir sobre as questões envolvidas em um curso com estrutura tecnológica inovadora, sem se afastar das reflexões acerca dos aspectos envolvidos na formação do professor pedagogo, tais como: a identidade desse profissional, a profissionalização, a legislação vigente, a relação com a sociedade e com o trabalho, a relação entre ensino e pesquisa, entre outros fatores.

Há ainda que se considerar a formação teórica e prática que contemple uma reflexão contextualizada sobre os problemas do ensino e da educação, as possibilidades de atuação do pedagogo como profissional da educação e seu campo de trabalho, os princípios norteadores, a sólida formação teórica e interdisciplinar, a unidade teoria/prática, a gestão democrática, o compromisso social e político, o trabalho coletivo e interdisciplinar e a formação inicial articulada à formação continuada e permanente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É sabido que a associação das tecnologias à educação, bem como uma proposta de curso organizado no formato a distância (EAD) não asseguram uma formação sólida. É necessário superar a tradição pedagógica conteudista e reprodutivista, que divide o saber e o fazer, a teoria e a prática, abrindo para a educação novas leituras teóricas, novos enfoques metodológicos e tecnológicos que conduzam ao enfrentamento dos desafios de pesquisar o cotidiano escolar no contexto da complexa “trama” das relações sociais.

Independente da modalidade na qual é ofertado, o curso de pedagogia necessita possibilitar ao futuro professor compreender a complexidade da escola, analisar e explicar o fenômeno educacional do qual participa, permitindo construir, de forma consciente, sua docência e sua prática pedagógica.

Tanto nos cursos de pedagogia a distância como nos presenciais é preciso considerar a docência como base da formação do professor. Compor uma organização curricular que considere os saberes da docência, a articulação teoria e prática, a pesquisa e a formação reflexiva do professor.

Foi na busca por alternativas que nos conduzam aos caminhos da superação de modelos de formação de professores, que propomos o projeto de pesquisa, “Professor seu lugar é aqui EAD: estudos mediados pelas tecnologias sobre a formação, trabalho e práticas pedagógicas no espaço escolar”. Esse tem o fim de levantar a visão que os alunos do curso de Pedagogia EaD têm sobre o seu processo de formação inicial e continuada, sobre a questão do trabalho e das práticas pedagógicas dos professores. E, a partir dessa visão, propor o desenvolvimento, no decorrer das atividades e outras etapas do projeto, o encontro de novas perspectivas, no que tange a sua formação inicial e continuada.

Referências:

- AGUIAR, M. A. S.; BRZEZINSKI, I. ; FREITAS, H. C. L.; Ivany Pino; SILVA, M. S. P.. **Diretrizes curriculares do curso de Pedagogia no Brasil:** disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. *Educação e Sociedade*, v. 27, p. 819-842, 2006.
- ALVES, Lucineia. Educação a Distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. In: **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**. V.10. 2011. Disponível em: http://www.abed.org.br/revistacientifica/brazilian/edicoes/2011/2011_EdicaoV10.htm. Acesso em: 11 abr. 2015.
- ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de; ROMANOWSKI, Joana Paulin. **O tema formação de professores nas teses e dissertações brasileiras, 1990-1996**. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO – ANPEd, 22., Caxambu, 1999. Anais... Caxambu: ANPEd, 1999. 1CD.
- AZZI, Sandra. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, Selma Garrido (organização). **Saberes Pedagógicos e atividades docentes**. São Paulo: Cortez, 1999, p. 35-60.
- BELLONI, Maria Luiza. Mídia-educação e Educação a Distância na formação de professores. IN: MILL, D. R. S.; PIMENTEL N. M. (orgs). **Educação a distância: desafios contemporâneos**. São Carlos: eduFSCar, 2010.
- BRASIL, (1996). **Lei nº 9394/96**. Estabelece as diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- _____. (2001) **Parecer CNE/CP nº. 09/2001**. Trata das DCN para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
- _____. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 17-52.
- _____. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer nº 5/2005**. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.

_____. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução 1/2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia licenciatura. Maio de 2006.

_____. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução 02/2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Julho de 2015

_____. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014, disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm, acessado em 15 de abril de 2015.

_____. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015**, disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192 , acessado em 06 de abril de 2015.

BRZEZINSKI, I.; GARRIDO, E. **Análise dos trabalhos do GT Formação de professores: o que revelam as pesquisas do período 1992-1988**. Revista Brasileira de Educação, n.18, p. 82-100, 2001. BRZEZINSKI, I.; GARRIDO, E. Formação de profissionais da educação (1997/2002). Brasília: MEC; INEP; COMPED, 2006. (Série Estado do conhecimento).

CANAU, V. M. **A formação de educadores: uma perspectiva multidimensional**. Em Aberto, v. 1, n. 8, p. 19-21, 1982. CANAU, V. M. A didática em questão. Petrópolis: Vozes, 1984. CANAU, V. M. Novos rumos da licenciatura. Brasília: INEP, 1987.

CANAU, V. M.; LELIS, I. **A relação teoria-prática na formação do educador**. Tecnologia Educacional, n. 55, p. 12-18, 1983. CATANI, D. B. et al. (Org.). Universidade, escola e formação de professores. São Paulo: Brasiliense, 1986.

DIAS, Rosilâna Aparecida; LEITE, Lígia Silva. **Educação a Distância: da legislação ao pedagógico**. 1a. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. v. 1. 127 p

DIAS, Rosilâna Aparecida; LEITE, Lígia Silva. **Educação a Distância**: da legislação ao pedagógico. 1a. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

FAGUNDES, L. A formação de professores na licenciatura presencial e na licenciatura a distância: semelhanças e diferenças. In: BRASIL, **Desafios da Educação a Distância na Formação de Professores**. Brasília, DF: SEED, 2006, pp. 67-78.

FIORENTINI, D. ; SOUZA JUNIOR, A. J. ; MELO, G. F. A. DE . Saberes Docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: Corinta M. G. Geraldi; Dario Fiorentini; Elisabete M. A. Pereira. (Org.). **Saberes Docentes**: um desafio para acadêmicos e práticos. 1 ed. Campinas: Mercado das Letras, 1998, v. 1, p. 307-335.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: Unesco, 2009.

GATTI, Bernardete A., **Formação de professores e carreira : problemas e movimentos de renovação**. Editora Autores Associados, Campinas, 1997, 119 p.

GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002, p. 129-150

GIOLO, J. **A educação a distância e a formação de professores**. Educ. Soc., Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1211-1234, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: nov. 2011.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e tempo docente**. Campinas, SP: Papirus, 2013.

LIBÂNIO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação dos profissionais da educação – visão crítica e perspectivas de mudanças. **Educação & Sociedade: Revista Quadrimestral de Ciência da Educação** – Formação de Profissionais da Educação – Políticas e Tendências. Campinas: Cedes, 1999, n. 68, p. 239-277.

LITTO, F. M. (Org.); FORMIGA, M. (Org.). **Educação a Distância** - O Estado da Arte. São Paulo: Editora Pearson, 2009.

LÜDKE, M. **Avaliação institucional: formação de professores para o ensino fundamental e médio (as licenciaturas)**. Cadernos CRUB, v. 1, n. 4, p. 5-96, 1994.

MATTAR, João. **Guia de Educação a distância**. São Paulo: Cengage Learning: Portal Educação, 2011.

MORAN, Jose Manuel. Desafios da educação a distância no Brasil. In: VALENTE, José Armando; MORAN, José Manuel; ARANTES, Valéria Amorin (organizadora). **Educação a distância: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2011.

MORAN, José Manuel. **Propostas de mudança nos cursos presenciais com a educação on-line**. 2004. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2004/por/htm/153-TC-D2.htm>. Acessado em: 15/12/11.

NETTO, Carla; GIRAFFA, Lucia M. M.; FARIA, Elaine T.. **Graduações a distância e o desafio da qualidade**. EdPUCRS, Porto Alegre, 2010.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: _____. (coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992, p. 15-34.

OLIVEIRA, Lindamir Cardoso Vieira. Reflexões sobre as políticas de formação de educadores para as séries iniciais do ensino fundamenta através da EaD. In: BARBOSA, Joaquim Gonçalves; ALVES, Maria Leila; DURAN, Marília Claeret Geraes (orgs.). **Políticas e educação: múltiplas leituras**. São Bernardo do Campo: UMESP, 2002, p. 113-132.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação do docente. **Educação & Sociedade: Revista Quadrimestral de Ciência da Educação** – Formação de Profissionais da Educação – Políticas e Tendências. Campinas: Cedes, 1999, n. 68, p. 109-125.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: _____. **Saberes Pedagógicos e atividades docentes**. São Paulo: Cortez, 1999, p.15-34.

PRETI, Oreste. **Educação a distância: fundamentos e políticas**. Cuiabá: EdUFMT, 2009.

RIBEIRO, M. L. L. ; MIRANDA, M. I. . Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia: análise histórica e política. In: **IV SIMPÓSIO INTERNACIONAL - O ESTADO E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO TEMPO PRESENTE**, 2008,

Uberlândia-MG. IV SIMPÓSIO INTERNACIONAL - O ESTADO E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO TEMPO PRESENTE. Uberlândia, 2008. v. 1.

SARAIVA, Karla. **Educação a distância**: outros tempos, outros espaços. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2010.

SARAIVA, Terezinha. Educação a distância no Brasil: lições da história. **Revista Em Aberto**. Brasília: ano 6, nº 70, abr/jun. 1996, p. 17- 27.

SCHLÜNZEN JUNIOR, Klaus. Educação a distância no Brasil: caminhos, políticas e perspectivas. ETD. **Educação Temática Digital** (Online), Campinas, v. 10, n.2, p. 16-36, 2009. Disponível em: <http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/view/1953>. Acesso em: 15 de fev. 2013.

TARDIF M. & LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 5ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 2ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

WICKERT, Maria Lúcia Scarpini. **O futuro da educação a distância no Brasil**. Disponível em: <www.intelecto.net/ead_textos/lucia1htm>. Acesso em: 15 mar. 2002.

WICKERT, Maria Lúcia Scarpini. **O futuro da educação a distância no Brasil**. Disponível em: <www.intelecto.net/ead_textos/lucia1htm>. Acesso em: 15 mar. 2002.

Okçana Battini

Doutora em Educação. Professora do curso de Mestrado em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias. Universidade Norte do Paraná(UNOPAR).

Sandra Regina Reis

Doutora em Educação. Professora da UNOPAR. Pesquisadora em metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias.

Cyntia Simioni França

Doutora em Educação. Professora da UNOPAR. Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias. UNOPAR

Artigo recebido em: 19/05/2016

Aceito para publicação em: 13/12/2016

Para citar este artigo:

BATTINI, Okçana; REIS, Sandra Regina; FRANÇA, Cyntia Simioni. FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES A DISTÂNCIA: ALGUMAS REFLEXÕES. Revista Paidéi@. Unimes Virtual. Vol.9 – Número15. Janeiro-2017.

Disponível em:

<http://periodicosunimes.unimesvirtual.com.br/index.php?journal=paideia&page=index>

Acesso em __/__/__