



A FORMAÇÃO DOCENTE NA MODALIDADE EAD ON-LINE

TEACHING TRAINING IN EAD ONLINE MODE

Dinorá de Fátima Gonçalves Moraes*, Guilherme Saramago de Oliveira*, Márcia Regina Gonçalves Cardoso*.

Palavras-chave: Educação a Distância On-Line. Formação de Professores. Competências Essenciais à Formação Docente. **Resumo:** Este artigo é uma pesquisa de natureza bibliográfica. Descreve e analisa as principais ideias sobre a formação de professores e o papel das instituições de ensino na organização estrutural e pedagógica dos cursos de formação de professores para propiciar aos alunos um ambiente educativo que favoreça a aquisição dos saberes e a construção das competências essenciais à formação docente. Evidencia os procedimentos, estratégias, métodos e técnicas utilizadas em processos de formação dos futuros profissionais da Educação.

Keywords: Online Distance Education. Teacher training. Essential Skills for Teacher Education. **Abstract:** This paper is a bibliographic research. Describes and analyzes the main ideas about teacher training and the role of educational institutions in the structural and pedagogical organization of teacher training courses to provide students with an educational environment that favors the acquisition of knowledge and the construction of essential skills for training teacher. It highlights the procedures, strategies, methods and techniques used in training processes for future education professionals.

Palabras clave: Educación a distancia en línea. Formación de profesores. Habilidades esenciales para la formación de profesores. **Resumen:** Este artículo es una investigación bibliográfica. Describe y analiza las principales ideas sobre la formación docente y el papel de las instituciones educativas en la organización estructural y pedagógica de los cursos de formación docente para brindar a los estudiantes un entorno educativo que favorezca la adquisición de conocimientos y la construcción de competencias esenciales para la formación docente. Destaca los procedimientos, estrategias, métodos y técnicas utilizados en los procesos de formación de los futuros profesionales de la educación.

* Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, Brasil.



Esta obra está licenciada sob uma Licença Creative Commons Attribution 4.0

1. Considerações iniciais

A Educação a Distância (EaD) exerce um papel social importante, não se atendo apenas ao acesso à Educação formal e acadêmica, mas contribuindo para a qualificação e para

a atualização dos profissionais de diferentes áreas, além de propiciar formação em diferentes profissões nos mais diversos setores.

A EaD vem-se firmando como uma modalidade flexível e amplamente democrática quanto à possibilidade de acesso ao ensino. Buscando atingir o mesmo *status* da Educação presencial, essa modalidade tem se renovado e revitalizado, entretanto, embora se apresente com um enorme potencial de atendimento, existem desafios a serem vencidos. Suas ferramentas e recursos tecnológicos são valiosos e devem ser utilizados como instrumentos para a otimização do ensino, preservando, porém, toda a qualidade de uma boa Educação. Deve possibilitar a cada pessoa o desenvolvimento pleno de suas capacidades cognitivas, sociais, emocionais e éticas, que só serão garantidas por meio de uma Educação de qualidade.

Segundo Reis e Battini (2020) a simples associação das tecnologias à Educação, bem como uma proposta de curso organizado no formato a distância não asseguram um ensino inovador e uma formação sólida. É necessário superar a tradição pedagógica conteudista e reprodutivista, que divide o saber e o fazer, a teoria e a prática; são necessárias novas leituras teóricas, novos enfoques tecnológicos que conduzam ao enfrentamento dos desafios de pesquisar o cotidiano escolar no contexto da complexa “trama” das relações sociais. Isso vale tanto para a EaD quanto para a presencial.

2. A Identidade da EaD no Brasil

A Educação sempre foi um dos grandes desafios enfrentados pela sociedade brasileira. Atender a todos os que dela necessitam com qualidade segue sendo uma utopia na opinião de muitos estudiosos. Mais do que garantir o acesso à escola, é preciso garantir permanência e conclusão com qualidade da Educação oferecida a um enorme contingente de alunos que moram em diferentes rincões brasileiros.

Para tal, é preciso que esses alunos sejam atendidos por professores bem formados, preparados para lidar com os desafios instrumentais e metodológicos requeridos para o exercício profissional daqueles que se apresentam para o trabalho em ambientes educacionais sustentados pelas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's). É imprescindível que carreguem consigo a sólida bagagem de saberes e de experiências educativas capazes de transformar o fazer docente em uma atividade inovadora, rica e atualizada.

A expansão da *internet*, na década de 1990, pôs fim às barreiras geográficas e revolucionou a vida do ser humano que passou a vislumbrar, a partir de então, infinitas possibilidades de comunicação e de acesso a informação a qualquer tempo e em qualquer lugar. Como consequência, surgem também novas formas de ensinar e de aprender apontando

para uma ruptura da relação tempo/espaço. O impacto das mudanças sociais e culturais na Educação faz vislumbrar novos tempos e novos cenários nos sistemas de ensino o que demanda novos modelos educacionais e novas modalidades de ensino. Assim, surge a Educação a Distância “[...] como uma possibilidade de se repensarem processos educativos que venham a ocorrer em espaços e tempos diferentes e submetidos a contextos também diferentes” (ALONSO, 2000, p. 235).

Para Moraes (1996)

É um novo modelo de escola que derruba suas paredes, que salta além de seus muros revelando uma aprendizagem sem fronteiras, limites de idade, pré-requisitos burocráticos, traduzindo uma nova relação de abertura com a comunidade e reconhecendo a existência de novos espaços de conhecimento. Uma escola sem paredes, uma “escola expandida”, que cria novos espaços de convivência e aprendizagem (MORAES, 1996, p. 68).

Nos dizeres de Cardoso (2014)

Em tempos de internet, a comunicação desconhece barreiras espaciais e de tempo. É possível estar em vários lugares ao mesmo tempo sem sair do lugar. Nesse sentido, a utilização adequada das TIC's refere-se ao emprego das tecnologias informacionais no contexto atual de tempo fluido, de economia globalizada, de capitalismo mundial [...] em um tempo circunscrito ao que pesquisadores e historiadores já chamam de Revolução Tecnológica Informacional, cuja matéria-prima é a informação e o conhecimento (CARDOSO, 2014, p. 13).

A partir de 2003, o desenvolvimento e a expansão dos cursos à distância, normatizados pela nova LDB/96 (BRASIL, 1996) e incentivados pelo Poder Público, colaboraram para a programação de projetos educacionais dos mais diversos possíveis, validados pelos avanços tecnológicos de informação e comunicação, reduzindo as distâncias territoriais e otimizando o tempo tão escasso na sociedade contemporânea. Diante disso, o ensino a distância foi potencializado, atingindo uma Educação cada vez mais próxima e personalizada, além de privilegiar a troca de conhecimentos em rede e, com isso, instigar o surgimento de comunidades de aprendizagem (ABRAEAD, 2007).

Tal constatação é complementada por Belloni (2012):

[...] a EaD tende doravante a se tornar cada vez mais um elemento regular dos sistemas educativos, necessário não apenas para atender a demandas e/ou grupos específicos, mas assumindo funções de crescente importância, especialmente no ensino pós-secundário, ou seja, na Educação da população adulta, o que inclui o Ensino Superior

regular e toda a grande e variada demanda de formação contínua gerada pela obsolescência acelerada da tecnologia e do conhecimento (BELLONI, 2012, p. 4-5).

A expansão e a estruturação da EaD, no Brasil e no mundo, propiciou o delineamento de um novo cenário educacional que traz consigo a proposta de uma nova forma de fazer Educação baseada na utilização das TIC's na construção do processo ensino-aprendizagem e da mediação entre professor e aluno. No entanto, segundo Oliveira (2012),

Ao lado do interesse crescente e da expansão vertiginosa, a EaD, notadamente no Ensino Superior, ainda é percebida por muitos como atividade à margem do sistema educacional. Uns lhe atribuem exclusivamente um caráter supletivo para compensar as carências de políticas que não conseguiram oferecer oportunidades de estudos aos cidadãos em idade própria. Outros a considera uma forma barata e rápida de ampliar a oferta de cursos, muitas vezes com qualidade duvidosa. Há ainda aqueles que criticam a EaD como espaço predominante da dominação tecnológica, na qual são privilegiados os instrumentos eletrônicos como recursos didáticos em detrimento da aprendizagem do aluno (OLIVEIRA, 2012, p. 36).

De fato, estudos mostram que a EaD, apesar de sua expressiva expansão, principalmente por meio das instituições de ensino privadas, não tem conseguido obter a credibilidade necessária. O que se percebe é que essas instituições não têm se preocupado em investir na qualidade dos cursos oferecidos: há grande quantidade de oferta, porém falta a qualidade e a inovação. “Apesar de ser uma *nova forma*, em alguns casos, a EaD brasileira tem-se estruturado da mesma maneira que a Educação presencial, repetindo o *velho modelo* metodológico aplicado nas relações de ensino-aprendizagem a distância” (OLIVEIRA, 2012, p. 190, grifos do autor).

Nesse novo paradigma proposto pela mediação tecnológica, a Educação perde o seu caráter tradicionalista de valorização do conhecimento puro e simples, para assumir um novo papel, o de transformadora das relações professor/aluno e ensinar/aprender, privilegiando-se as competências e habilidades dos alunos propiciando, dessa forma, o desenvolvimento integral do indivíduo. Nesse sentido Moraes (1999) assevera que

Somente a partir de um paradigma educacional que estimule a inteligência, o desenvolvimento do pensamento e da consciência de nossos estudantes é que estaremos colaborando para o desenvolvimento de novas gerações constituídas de sujeitos éticos, criativos, autônomos, cooperativos, solidários e fraternos, capazes de lidarem com a incerteza, com a complexidade na tomada de decisão e

de serem mais responsáveis pelas decisões tomadas (MORAES, 1999, p. 53).

Mais do que oferecer um modelo de escola apinhada de recursos tecnológicos, recheada de propostas metodológicas e pedagógicas que propõem a revolução dos processos de ensinar e de aprender, mas que na prática não se consolidam, é preciso qualificação e capacitação profissional para a apropriação e familiarização dessas novas exigências do fazer educacional. Segundo Oliveira (2012)

A EaD é muito mais dependente de mediatização entre professor e aluno do que a Educação convencional (presencial), pois a relação se dá de forma indireta, sendo necessárias uma combinação de adequados suportes tecnológicos de comunicação, justificando, assim, a importância das novas tecnologias da informação e comunicação para essa modalidade de Educação. A utilização de ferramentas tecnológicas no processo de ensino-aprendizagem torna-se um desafio, uma vez que devem articular os conhecimentos escolares propiciando a interlocução entre os indivíduos, garantindo transformações nas relações vivenciadas na Educação (OLIVEIRA, 2012, p. 192).

Nesse sentido, a prática docente deve responder às questões reais dos alunos que chegam até a escola com uma imensa bagagem de conhecimentos e com experiências vitais ao seu desenvolvimento. Ignorar os saberes que os alunos trazem consigo e “[...] desconhecer a interferência da tecnologia, dos diferentes instrumentos tecnológicos, na vida cotidiana dos alunos é retroceder a um ensino baseado em ficção” (SANCHO, 1998, p. 40).

É inegável a importância do uso do computador e da internet como um importante recurso didático que enriquece e diversifica os modos de ensinar e de aprender, possibilitando novas formas de pensar a Educação, compreendo-a como um processo participativo, cooperativo e integrado. Sem dúvida, as TIC's permitiram avanços que contribuíram para o desenvolvimento da EaD. Entretanto, é importante analisar a forma de utilização dessas tecnologias e o papel do professor e do aluno diante desse novo cenário educacional que está posto.

Para Oliveira (2012) “Discutir estes dois aspectos não é tarefa fácil, principalmente porque pode colocar em cheque a metodologia na qual a EaD se apoia, que é da mediatização pelas tecnologias *on-line*” (OLIVEIRA, 2012, p. 194). Na EaD *on-line*, ou seja, aquela mediatizada pelos computadores e pela internet, a tecnologia não pode ser simplesmente transformada em um meio de interação entre professor e aluno, reforçando as mesmas formas de realizar EaD com as “antigas tecnologias” (OLIVEIRA, 2012).

As TIC's são ferramentas poderosas, mas, sozinhas, não resolvem o problema da formação. Estudos mostram que mesmo estando as instituições de ensino equipadas com as novas tecnologias, de se propagar uma filosofia de modernidade, de inovação, potencialidade tecnológica, de construção do saber a partir de novas e diversificadas experiências pedagógicas e metodológicas, há uma forte tendência a se reproduzir na EaD *on-line*, as antigas práticas de EaD convencional.

De acordo com Maia e Mattar (2007)

O que antes era oferecido como livro ou apostila em formato impresso e entregue pelo correio passou a ser disponibilizado na *web* em formato "pdf". O que antes era divulgado pelo rádio ou no telecurso passou a ser mídia e estar disponível no site. O designer instrucional começou a ser a grande estrela do processo. Professores ou educadores com conhecimentos em multimídia passaram a orientar e desenhar cursos *on-line* e criar a chamada quarta geração da EaD, a EaD.br, modelo que não se sustentou ainda como modelo de negócio e que vem sendo substituído pelas telas e pelas teleaulas via satélite (MAIA, MATTAR, 2007, p.69).

Então não se pode ainda, afirmar que a EaD *on-line* tem conseguido colocar em prática os ideais educativos de inovação propalados nos documentos que norteiam e regimentam esta modalidade de ensino. Não se pode entender o uso de aparatos tecnológicos como suficientes para desencadear processos de significativas mudanças na Educação. Não são os instrumentos em si os responsáveis por essas mudanças, mas os sujeitos que se apropriam desses instrumentos tecnológicos, associando o seu uso a práticas educacionais criativas e inovadoras, práticas estas alicerçadas pelas experiências e os saberes profissionais tão necessários a uma boa prática docente.

A tecnologia já está presente na vida das pessoas e é utilizada em larga escala. Precisa-se, então, transformá-la em algo novo, diferente, que revolucione as práticas de ensino e de aprendizagem, pois na maioria dos casos, a forma como esta tem sido utilizada serve apenas para reforçar o modelo de ensino presencial e, pior, mal feito. As novas tecnologias podem servir tanto para inovar como para reforçar comportamentos e modelos tradicionais de ensino. Não se pode conceber a ideia do uso das novas TIC's para a reprodução de ultrapassados modelos educacionais, em que o professor é o emissor de conhecimento e o aluno, o receptor passivo. Elas precisam ser incorporadas às instituições acadêmicas entendendo-as "[...] como ferramentas pedagógicas do processo educacional não como meros meios de circulação de informações" (OLIVEIRA, 2012, p. 195).

Estudos apontam que o maior desafio, hoje, é oferecer cursos de qualidade.

apropriados para os desejos e necessidades dos alunos de diferentes níveis sociais e econômicos, para todas as regiões do Brasil e que contemplem os saberes e competências necessários à atuação docente competente e qualitativa.

Diante da proporção que a EaD tem tomado, vale a pena refletir continuamente sobre as suas potencialidades, bem como sobre seus perigos. Esse crescimento da EaD aponta que a Educação tem chegado a um número cada vez maior de pessoas, no entanto, não basta aumentar o acesso, é preciso que o aumento do atendimento seja também qualitativo, pois todos têm direito a uma Educação de qualidade e que seja capaz de cumprir os objetivos propostos isto é, uma Educação que forme e transforme os processos educacionais vigentes. Ou seja, o tripé da educação deve ser atendido.

Discutir a forma pela qual a EaD *on-line* vem se desenvolvendo em todo o País é necessário, uma vez que essa modalidade de ensino vem crescendo vertiginosamente. Essa discussão se torna mais relevante, se levar em conta que grande parte dos alunos matriculados em cursos superiores à distância fazem cursos para formação de professores para a Educação Básica, assim, mais do que nunca, a EaD deve primar pela qualidade dos cursos e pelo atendimento ao aluno, pois está, em grande parte, formando futuros educadores e tem, portanto, um papel crucial na promoção de uma Educação socialmente comprometida com a transformação social e educacional.

É preciso, portanto, que se tome cuidado no avanço da EaD, pois como afirma Garcia (2000):

A pressão por mais Educação, aspiração de imensas camadas da população, estimula alguns menos avisados a enxergarem na EaD uma combinação inteligente de ganhar dinheiro e ao mesmo tempo oferecer acesso ao sistema de ensino segundo as disponibilidades de uma clientela que hoje está com poucas possibilidades de frequentar o sistema presencial tradicional. Há que se ter cuidado com estas visões assim tão otimistas. Cursos à distância exigem altos investimentos iniciais, com equipes altamente competentes para formulação dos projetos, escrevê-los, adequar o formato dos materiais à forma de relacionamento do curso com os cursistas etc. (GARCIA, 2000, p. 6).

Assim, iniciativas em EaD precisam ser respaldadas no compromisso ético daqueles que se envolvem nessa modalidade de Educação, a fim de que ela prime pela qualidade e, nesse sentido, a legislação reguladora é uma das formas de se buscar essa qualidade, mediante a normatização e a fiscalização das instituições que abraçam a EaD.

Existem instituições públicas e privadas que fazem um trabalho sério, zelando do aprimoramento de suas atividades acadêmicas, não se pode negar. Mas, por outro lado,

existem instituições mercantilistas que se aproveitam desse “boom” vivido pela modalidade EaD para transformá-la em um mercado rentável propiciado por cursos sucateados, de má qualidade e aligeirados.

A EaD é uma realidade posta, veio para ficar e não justifica simplesmente aceitar essa nova perspectiva educacional sem refletir e problematizar sobre a qualidade de ensino que ela oferece, bem como compreender os motivos e interesses que cercam os investimentos em EaD. Cabe ainda, destacar que o projeto de EaD vigente no País tem como objetivo central promover a formação e a qualificação de professores, daí a importância de se investigar e de se debater em que está se pautando essa formação, pois professores formados nessa modalidade de ensino irão trabalhar em diferentes rincões brasileiros, sendo propagadores de conhecimento.

De acordo com Pucci (2010)

É preciso, pois, em um projeto pedagógico de EaD de qualidade ter em mente que os aparatos tecnológicos utilizados para seu desenvolvimento não foram criados como instrumentos de emancipação pessoal e social; pelo contrário, foram gerados em contexto fora da Educação e a serviço da dominação e da mais-valia; e quando ingressam as salas de academia levam consigo, immanentemente, suas “virtudes” próprias: a velocidade, a funcionalidade, a precisão, o amontoado de dados e informações, o direcionamento heterônomo, enfim, sua racionalidade instrumental e ideológica (PUCCI, 2010, p. 14).

Não se pode entender o uso das TIC’s como sinônimo de qualidade e eficiência dos projetos educacionais que delas façam uso sistemático. Não são as tecnologias que revolucionarão as formas de se pensar e fazer Educação em tempos de uso intenso desses instrumentos, tanto nas salas de aula ou fora delas. O que fará a diferença é o modo pelo qual os sujeitos (professores e alunos) se apropriarão de suas potencialidades e as utilizarão para transformar as formas de compreender, de praticar e de partilhar o fazer cotidiano em uma ação colaborativa que conduza à construção do conhecimento significativo.

Na visão de Oliveira (2012)

O potencial de ruptura da EaD não está restrito ao uso das sofisticadas Tecnologias de Informação e de Comunicação, mas relaciona-se à maneira como os formadores e formandos vão apropriar-se desses instrumentos eletrônicos para desenvolver projetos alternativos que superem a reprodução e levem à produção do conhecimento, numa perspectiva emancipadora e democratizante de atendimento às necessidades concretas dos sujeitos envolvidos. Assim, a forma como se desenvolve a EaD pode ter um significativo potencial formador (OLIVEIRA, 2012, p. 38).

A verdadeira inovação não está nas ferramentas tecnológicas, mas nos fins a que estas se prestam. Sozinhas, são incapazes de tornar o ensino e aprendizagem mais significativos. As TIC's se apresentam com uma potencialidade didática ainda não explorada pelos docentes.

Dourado (2008) salienta que não se deve entender as novas tecnologias como responsáveis diretas pela transformação dos processos de ensinar e de aprender; são ferramentas com enorme potencial auxiliar, mas não são um fim em si mesmas, são instrumentos mediadores. Em suas palavras,

[...] é fundamental reconhecer que a centralidade conferida à forma de oferta de ensino negligencia o essencial, qual seja, o projeto pedagógico, as condições objetivas de ensino-aprendizagem, entre outros. Assim é fundamental romper com a centralidade conferida ao aparato tecnológico e seu uso como os responsáveis diretos pela qualidade ou não do processo educativo. Problematizar tal cenário expansionista da Educação superior e da formação de professores, em especial, nos remete a análises mais amplas das políticas para o setor, sem prejuízo de identificar os limites e possibilidades de processos de formação de qualidade, seja em cursos presenciais ou em cursos a distância (DOURADO, 2008, p. 15-16).

O uso, por si só, das novas tecnologias no processo de formação do conhecimento não contribui para a transformação dos modos de ensinar e de aprenderem em uma perspectiva de formação do sujeito crítico e reflexivo. É preciso utilizar estas tecnologias a favor do conhecimento, em uma ação transformadora dos saberes e fazeres docentes e, não como uma muleta, uma maquiagem dos fazeres pedagógicos tradicionais.

Para que isto ocorra é necessário haver profissionais com uma boa formação pedagógica e que sejam capacitados para utilizar as novas tecnologias, que tenham domínio e que propiciem o uso pleno dessas ferramentas utilizando-se de todo o seu potencial inovador e pleno de possibilidades potencializadoras do processo educacional, em favor de uma Educação qualitativa e emancipadora.

É importante que esses profissionais sejam capazes de fazer o uso das TIC's de forma inovadora para que elas sejam instrumentos de inovação de suas práticas, que sirvam para conferir mais sentido e maior significado à aprendizagem, enriquecendo e diversificando a prática cotidiana. Que estejam preparados e capacitados para a utilização das novas tecnologias de forma plena, ou seja, valendo-se de suas possibilidades múltiplas, em suas diferenciadas plataformas, e a partir dessas ferramentas melhorar o desempenho, a ação, a condição e a realização do trabalho.

3. Qualidade dos cursos a distância: pressupostos e indicadores

Netto (2009), em seus estudos sobre a qualidade dos cursos de Graduação, na modalidade EaD, apresenta pressupostos e indicadores de que o diferencial pode estar na metodologia e no atendimento feito ao aluno e não na forma de execução das aulas e atividades. O ponto em questão não está exatamente no modelo, mas nas concepções que sustentam este modelo e na proposta de formação.

Sobre o que seria o ensino de qualidade na EAD, Litwin (2001), destaca que:

[...] por trás de um curso de Educação a Distância, do mesmo modo que um curso de Educação presencial, encontram-se docentes que escrevem os programas, os guias, as atividades e que selecionam os textos ou a bibliografia. A qualidade dessas propostas é que proporciona a qualidade do programa ou projeto (LITWIN, 2001, p. 11).

Na visão de Lobo Netto (2001)

A Educação a Distância exige, por sua própria natureza, um projeto minucioso um planejamento na fonte mais detalhado, mais técnico e mais trabalhado que o sistema de Educação ao vivo. A razão fundamental disto é que, nessa última as deficiências da mensagem ou os problemas de heterogeneidade da população destinatária podem ser corrigidos no momento da ação, o que não acontece com a primeira (LOBO NETO, 2001, p.12).

Não há um modelo único de EaD *on-line*. Os programas podem apresentar diferentes desenhos e múltiplas combinações de linguagens e recursos educacionais e tecnológicos. Obedecidas as exigências legais, a natureza do curso e as reais condições do cotidiano dos alunos é que vão definir a melhor tecnologia, a necessidade de momentos presenciais, a organização dos estágios supervisionados, laboratórios e salas de aula, a existência de polos descentralizados e outras estratégias.

Conforme Neves (2005), os materiais didáticos devem traduzir os objetivos do curso e englobar os conteúdos, possibilitando os resultados desejados, no que se refere a conhecimentos, habilidades, hábitos e atitudes. É recomendável que seja indicado o tempo de estudo exigido, a bibliografia básica e complementar, e fornecidos elementos para o aluno refletir e avaliar-se durante o processo. Em relação à linguagem, ela deve ser adequada e a apresentação gráfica deve atrair e motivar o aluno.

Na visão de Gatti (2009), o material didático e de apoio para EaD deve ser autoexplicativo, instigando o estudante a encontrar caminhos que lhe permitam avançar no assunto, buscar informações e construir conhecimento. A elaboração de um planejamento

didático-pedagógico, a partir da utilização de recursos disponíveis, linguagens adequadas e motivadoras poderão contribuir para o desenvolvimento do estudante.

Ainda segundo Gatti (2009), para que os objetivos propostos sejam atingidos, faz-se necessário que os docentes responsáveis pela produção dos materiais trabalhem integrados a uma equipe multidisciplinar composta por docentes, tutores e corpo técnico-administrativo, na qual haja profissionais especialistas em desenho instrucional, diagramação, ilustração, desenvolvimento de páginas *web*, entre outros.

Além disso, é recomendável que as instituições elaborem seus materiais para uso a distância, buscando integrar as diferentes mídias, explorando a convergência e a integração entre materiais impressos, radiofônicos, televisivos, de informática, de videoconferências e teleconferências, sempre na perspectiva da construção do conhecimento e favorecendo a interação entre os múltiplos atores. É importante que a proposta de material didático para cursos superiores a distância inclua um Guia Geral do Curso (impresso e/ou em formato digital), contendo informações referentes à metodologia a ser utilizada. Um material didático de qualidade oferece condições para que os alunos construam seus conhecimentos de forma colaborativa e cooperativa (GATTI, 2009).

Em outras palavras, um bom curso a distância deve oferecer aos seus cursistas não só autonomia para aprender, mas formar profissionais preparados para trabalhar com seus alunos de uma forma mais rica, moderna e dinâmica. Isso, no entanto, só acontece com uma EaD comprometida com qualidade. E qualidade em EaD é como uma rede de pesca: vários nós que se unem para alcançar um objetivo. A fragilidade em um dos nós pode comprometer o resultado final (OLIVEIRA, 2012).

Para Neves (2005), os recursos de infraestrutura como biblioteca, laboratórios, computadores, vídeos e outros, devem estar à disposição na sede do curso ou nos polos descentralizados, pois são imprescindíveis para oferecer ao aluno, que pode frequentar esses espaços, maiores oportunidades de estudo e enriquecimento de seus conhecimentos. Percebe-se a importância de os cursos superiores a distância preverem encontros presenciais cuja periodicidade e obrigatoriedade devem ser determinadas pela natureza do curso oferecido, pois eles possibilitam aos cursistas maior integração com os pares e com os tutores, o que se constitui como momento rico de interação social, aprendizagem e troca de experiências.

É importante que o Projeto Político e Pedagógico (PPP) do curso descreva como se dará a interação entre todos os atores envolvidos; defina o número de professores/horas disponíveis para atender os estudantes; informe a previsão dos momentos presenciais, em

particular os horários de tutoria presencial e de tutoria a distância.

E ainda, é necessário informar aos estudantes como eles podem fazer contato com professores, tutores e pessoal de apoio, bem como locais e datas de provas e atividades; descrever o sistema de orientação e acompanhamento do estudante; dispor de polos de apoio para atendimento ao estudante, com infraestrutura necessária para o desenvolvimento das atividades presenciais; utilizar formas de comunicação síncronas e assíncronas; facilitar a interação entre estudantes por meio de atividades coletivas, presenciais ou via ambiente de aprendizagem. Devem, ainda, planejar a formação, a supervisão e a avaliação dos tutores e outros profissionais que atuam nos polos para assegurar o padrão de qualidade.

Ainda, de acordo com Neves (2005), o projeto do curso deve prever vias efetivas de comunicação e diálogo entre todos os agentes do processo educacional, criando condições para diminuir a sensação de isolamento. Esse aspecto é visto como uma das causas da perda de qualidade no processo educacional e um dos principais responsáveis pela evasão nos cursos a distância. Dessa forma, pode-se dizer que a interação é fundamental para o processo de comunicação e deve ser garantida no uso de qualquer meio tecnológico. Ressalta-se, ainda, que, além da interação professor-estudante, tutor-estudante e professor-tutor, deve ser privilegiada e garantida a relação entre colegas de curso.

Segundo Costa (2007), a produção de material para uso a distância pode ser constituída de apostilas, livros, CD-ROM, páginas *web*, teleconferências, vídeos, programas televisivos e radiofônicos, atendendo a diferentes lógicas de planejamento e produção e a necessidades de definição de linguagem adequada.

De acordo com Moraes (2007), no processo de elaboração, o conteúdo passa por uma série de etapas: elaboração, redação, integração com as demais mídias utilizadas, revisão de língua portuguesa, diagramação, revisão tipográfica e impressão. O material impresso pode apresentar formatos diferenciados, de acordo com o tipo de curso e da proposta pedagógica, porém, geralmente segue esses princípios básicos de elaboração. Enfim, o projeto pedagógico do curso deve especificar, claramente, a configuração do material didático que será utilizado.

Se além da qualidade dos materiais, for assegurado que a relação dos alunos com o docente seja efetiva, que os meios de comunicação utilizados para a viabilização das propostas funcionem, e que as perguntas dos estudantes sejam não só respondidas, como também estimuladas, aí se estará falando de Educação.

Para que um curso de EaD alcance os objetivos propostos, o aluno deve ser sempre o foco de sua proposta educacional. E um dos pilares para garantir a qualidade de um curso de

Graduação a distância *on-line* é a interação entre professores e alunos, hoje bastante simplificada pelo avanço das TIC's. Para permitir o contato e a interação entre o tutor e o aluno, deve haver espaço físico disponível, horários para atendimento personalizado, facilidade de contato por telefone, *fax*, *e-mail*, correio, teleconferência, fórum de debate em rede e outros.

No entanto, diferente dos pressupostos teóricos, a prática dos cursos de EaD, na grande maioria das instituições, merece atenção e questionamento. Nas palavras de Oliveira (2012)

[...] nem todas as propostas de cursos têm a mesma preocupação, tampouco os mesmos princípios educacionais que norteiam a concepção, o desenvolvimento e a avaliação de um curso. Existem desde propostas que retratam um modelo de Educação de massa, de cunho transmissivo e condutivistas, até aquelas mais abertas, que enfatizam o processo de construção de conhecimento, a autonomia e o desenvolvimento de competências exigidas pela contemporaneidade. O fato é que a EaD muitas vezes, reproduz a Educação presencial, tal como vem sendo desenvolvida – de forma obsoleta para os dias atuais, mas em uma embalagem nova, sofisticada, no formato veiculado pelas avançadas tecnologias. Geralmente são cursos que disponibilizam na rede uma grande variedade e quantidade de informações, esperando que isso seja suficiente para a aprendizagem do aluno. Desenvolver um curso a distância nesses moldes acaba empobrecendo e obscurecendo as potencialidades da EAD e das TICs como um meio de desenvolver uma proposta formativa baseada numa rede de aprendizagem colaborativa (OLIVEIRA, 2012, p. 13).

Importa registrar que a rede privada de ensino domina o mercado de EaD, e frequentemente, usa o lucro como vetor primário de suas atividades, subestimando a qualidade em função dos lucros. Neste sentido Alonso e Alegretti (2003) asseveram que

[...] ocorre que muitas vezes a EaD é utilizada apenas com fins pragmáticos e rentáveis, por isso, acaba desvirtuando-se ao propiciar cursos rápidos, facilitados que abrangem grandes populações, sem os cuidados necessários para garantir a qualidade e o reconhecimento social (ALONSO; ALEGRETTI, 2003, p. 166).

Nesse contexto, a EaD deixa de ser apenas mais uma modalidade de Educação para se tornar sinônimo de uma nova fatia de mercado, muito rentável, para a indústria da comunicação e o setor privado da Educação. Quem ganha com isso é, certamente, o setor privado, que detém mais do que 97 % das vagas em EaD, conquistando, assim, um enorme poder de barganha e de pressão sobre ações que eventuais órgãos de controle do sistema educacional possam vir a ter no futuro para corrigir a distorção criada (HELENE, 2012).

Importa observar as relações existentes entre a denominada universalização e democratização do ensino com os investimentos realizados na EaD pois esta, que muitas vezes é apresentada como uma das principais formas de aniquilar as desigualdades existentes na Educação no País, bem como suprir a falta de profissionais da Educação, pode estar muito mais a serviço do mercado do que da Educação. Conforme Belloni (2002)

A expansão de iniciativas mercadológicas de larga escala, colocando nos mercados periféricos, a exemplo do que ocorre a muito no campo da comunicação, produtos educacionais de baixa qualidade e preços não tão baixos. É aí que se abre o mercado da EaD, no qual o uso intensivo das TIC se combina com as técnicas de gestão e marketing, gerando formas inéditas de ensino que podem até resultar, às vezes e com muita sorte, em aprendizagem efetiva (BELLONI, 2002, p. 121).

Para Martins (2009), é preciso atenção, cuidado e um olhar crítico para com as propostas apresentadas para a formação de professores, pois

Os desafios da docência levam-nos ao questionamento da relação que existe entre a formação acadêmica e a atuação do professor no cotidiano da sala de aula. Existe uma complexidade de elementos que se articulam e que contribuem para o desenvolvimento da prática pedagógica. Um curso de formação de professores tem a função de suprir não apenas a demanda de profissionais em quantidade, mas, sobretudo, em qualidade, por meio de uma sólida formação teórica que lhes possibilite enfrentar as contradições que emergem da e na práxis (MARTINS, 2009, p. 168).

A complexidade de variáveis presentes no cotidiano da escola revela que não basta ao professor possuir apenas conhecimentos científicos para transmitir aos alunos. É preciso uma série de outras competências relacionadas à didática do saber ensinar, uma vez que “[...] o saber transmitido não possui, em si mesmo nenhum valor formador: somente a atividade de transmissão lhe confere esse valor” (TARDIF, 2002, p. 44). Para Tardif, o trabalho dos professores é “[...] um espaço específico de produção, de transformação e de mobilização de saberes e, portanto, de teorias, de conhecimentos e de saber-fazer específicos ao ofício de professor” (TARDIF, 2002, p. 234).

Independente da modalidade na qual é ofertado, o curso de formação de professores precisa 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, é preciso considerar a docência como base da formação do professor. É necessário compor uma organização curricular que considere os

saberes da docência, a articulação entre teoria e prática, a pesquisa e a formação reflexiva do professor.

Na visão de Reis e Battini (2020)

É necessário ainda, considerar o perfil do aluno que ingressa e egressa, tendo em vista uma formação na qual o professor seja atendido, com vistas a superar um modelo acadêmico de educação, preparando-a para atuar na e com as novas gerações de forma a conviver, partilhar e cooperar na sociedade atual de forma democrática e solidária (REIS, BATTINI, 2020, p. 286).

4. A formação para a docência universitária: o caso da EaD

No que se refere à formação dos profissionais para atuar na EaD os Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância (BRASIL, 2007) registram como sendo necessários para a implementação da EaD:

- a) corpo docente vinculado à própria instituição, com formação e experiência na área de ensino e em EaD;
- b) corpo de tutores com qualificação adequada ao projeto do curso;
- c) corpo de técnico-administrativos integrado ao curso e que presta suporte adequado, tanto na sede como nos polos;
- d) apoio à participação dos estudantes nas atividades pertinentes ao curso, bem como em eventos externos e internos (BRASIL, 2007, p. 18).

Ainda, segundo os Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância (BRASIL, 2007),

Qualquer que seja a opção estabelecida, os recursos humanos devem configurar uma equipe multidisciplinar com funções de planejamento, implementação e gestão dos cursos a distância, onde três categorias profissionais, que devem estar em constante qualificação, são essenciais para uma oferta de qualidade: docentes, tutores, pessoal técnico-administrativo (BRASIL, 2007, p. 19).

A formação de professores inclui informações e habilidades desenvolvidas no exercício da profissão, com princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social. Para isso, é fundamental ter uma leitura da escola como organização complexa que tem a função de promover a Educação para e na cidadania.

Conforme Libâneo (1998), “[...] há uma exigência visível de mudança da identidade profissional e nas formas de trabalho dos professores” (LIBÂNEO, 1998, p. 52), o que significa dizer que a formação de profissionais que atendam às exigências do mundo contemporâneo requer, necessariamente, uma formação de qualidade dos professores.

Além das competências e saberes necessários à docência de maneira geral, ao atuar na EaD, os professores necessitam ampliar essas competências e saberes que vão desde o domínio da utilização das tecnologias à capacidade de envolver e interagir à distância. Ensinar em ambientes virtuais demanda novos olhares e novos fazeres profissionais. O ensino a distância traz desafios e instiga a novos saberes e novos comportamentos.

Segundo Moore e Kearsley (2007) no ensino a distância

Um desafio para a maioria dos professores é o fato de este ser conduzido por intermédio de uma tecnologia. Todos os professores têm alguma experiência em lidar com os alunos em uma sala de aula. Mesmo que - como ainda é o caso da Educação superior – a maioria dos professores não tenha passado por um treinamento formal, pelo menos conseguem pautar seu comportamento com base em seus próprios professores na sala de aula. No entanto, até pouco tempo atrás, dificilmente uma pessoa havia tido experiência ou recebido treinamento sobre como ensinar usando tecnologias (MOORE; KEARSLEY, 2007, p. 36).

Os cursos de formação docente, muitas vezes, não problematizam, sequer utilizam as tecnologias em suas práticas. Nota-se que, de maneira geral, os professores têm pouca experiência e alguns têm certa resistência em utilizá-lo, talvez por falta de domínio dessas tecnologias.

Em pesquisa realizada com professores do Ensino Médio, quanto ao desenvolvimento de trabalho envolvendo o uso das TIC's em uma escola, Gonçalves e Nunes (2006), observaram que “[...] parcela significativa dos docentes do Ensino Médio, não receberam, durante os cursos universitários, formação específica para lidar com as TIC's; tampouco participaram de momentos em que seus mestres utilizavam esses aparatos” (GONÇALVES; NUNES, 2006, p. 17).

Em seu estudo, Cardoso (2014) propõe que os professores em formação devem ter contato com esses equipamentos durante sua formação inicial, seja no uso prático, seja no acompanhamento da transposição didática realizada pelo professor formador. As oportunidades dos futuros professores integrarem essas tecnologias na sua prática são influenciadas pela forma que o professor formador as utilizou no processo de ensino.

Cardoso (2014) assevera que os professores formadores não têm integrado em sua prática as novas tecnologias de modo a inovar sua metodologia e potencializar a aprendizagem. Ao mesmo tempo, não têm oportunizado a vivência para os futuros professores de utilização inovadora das TIC's. A autora adverte que

[...] os professores em formação aprendem também pelo exemplo e que o saber herdado da experiência escolar anterior é muito forte e influencia a prática docente, pode-se concluir que os professores formadores não estão propiciando exemplos de utilização das TIC's como ferramentas metodológicas inovadoras. Logo, não estão preparando os futuros professores para o contexto das novas exigências de utilização desses recursos. Se o uso das TIC's mostrou-se bastante restrito na prática docente do professor formador, como consequência, pode decorrer também o pouco uso dessa ferramenta pelos futuros professores na Educação Básica (CARDOSO, 2014, p. 110).

Para atuar na EaD *on-line* não se exige uma formação específica. O professor de EaD possui a mesma formação indicada para o Ensino Superior presencial. A essa formação inicial soma-se, na maioria das vezes, cursos de curta duração em EaD. Não existe, ainda, nenhum curso de formação específica para atuação nessa modalidade de ensino.

Segundo Cardoso (2014) “[...] na verdade nem se poderia falar em formação para a docência universitária, porque nem mesmo a LDB/96 prevê isso. Não há menção à formação pedagógica dos professores de Ensino Superior nesse documento” (CARDOSO, 2014, p. 48).

A LDB/96 estabelece em seu artigo 65 que “[...] a formação docente, exceto para a Educação Superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas”. Já o artigo 66 define que “[...] a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de Pós-Graduação, prioritariamente em programas de Mestrado e Doutorado” (BRASIL, 1996).

Como se vê, o artigo 65 da LDB/96 especifica que a formação do docente universitário não precisa incluir a prática de ensino, sendo essa prevista apenas para os demais níveis. O artigo 66 explicita que para, exercer o magistério no Ensino Superior, é necessária a titulação de mestre ou doutor; excluindo-se assim, qualquer exigência de formação pedagógica para atuar como docente neste nível de ensino.

Pelo exposto, para atuar na docência do Ensino Superior é necessário apenas o título de mestre ou doutor. Como se sabe, os cursos de mestrado e doutorado não priorizam a formação de professores, priorizam a formação de pesquisadores.

A ausência de compreensão por parte dos professores e das instituições sobre a necessidade de preparação específica para o exercício da docência no Ensino Superior é preocupante. Há um entendimento de que a docência do Ensino Superior não requer formação em didática ou metodologia de ensino. Entende-se ser suficiente o domínio de conhecimentos específicos da disciplina não sendo preciso, necessariamente, saber ensinar (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, ALMEIDA; PIMENTA, 2011).

Segundo Behrens (2000), nas universidades, a complexidade na organização e na estrutura de seu quadro de profissionais tem se agravado; e ao se analisar tal fenômeno, observa-se que a maior parte desses profissionais envolvidos no magistério não possui formação pedagógica.

Pimenta e Anastasiou (2002) reforçam esta constatação ao argumentar que pesquisadores e profissionais de várias áreas de conhecimento inserem-se no magistério, passando a atuar nas salas de aula sem nunca terem refletido sobre o que significa ser professor. Entretanto esses profissionais trazem consigo inúmeras e variadas experiências, adquiridas como alunos durante toda a sua trajetória estudantil, tendo os diferentes professores, com os quais conviveram ao longo de sua vida, como modelos ou referenciais de conduta.

Das experiências adquiridas como alunos de diferentes docentes formam modelos de professor para se espelhar ou para refutar, para reproduzir ou para negar. As experiências positivas ou negativas vividas nas diferentes etapas de formação acumulam vivências de docência que mais tarde servirão de referência para a sua conduta profissional.

Ao acolher esses profissionais, as instituições de ensino ignoram a importância da formação pedagógica e não se veem comprometidas em propiciar a formação do ser professor. Segundo Pimenta e Anastasiou (2002),

Na maioria das instituições de Ensino Superior, incluindo as universidades, embora seus professores possam experiência significativa e mesmo anos de estudos em suas áreas específicas, predomina o despreparo e até desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam na sala de aula. Geralmente os professores ingressam [...] recebem ementas prontas, planejam individual e solitariamente, [...] os resultados obtidos não são objeto de estudo ou análise individual [...] a não ser que saia muito da “normalidade”. Não recebem qualquer orientação sobre processos de planejamento, metodológicos ou avaliatórios, não têm de prestar contas, fazer relatórios, como acontece normalmente nos processos de pesquisa – esses, sim, objeto de preocupação e controle institucional (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 37).

Pelo exposto, parece prevalecer o pressuposto de que, pelo fato de serem mestres, doutores e pós-doutores, são profundos conhecedores dos assuntos específicos de sua área de atuação e, dessa forma, a docência seria uma atividade natural e inerente aos saberes da experiência e de conteúdos específicos relativos à docência. Parece predominar no meio acadêmico a concepção de que quem sabe, naturalmente sabe ensinar, mantendo-se a crença

de que a docência seja um dom natural, bastando-se juntar a este o conhecimento do conteúdo para garantir êxito na atuação de professor. No entanto não basta ser especialista em determinado conteúdo para se garantir ser naturalmente capaz de ensinar aquilo o que sabe (CARDOSO, 2014).

Esse processo é definido por Cunha (2006) como naturalização da docência. “A naturalização da docência refere-se à manutenção dos processos de reprodução cultural com base da docência, ou seja, o professor ensina a partir de sua experiência como aluno, inspirado em seus antigos professores” (CUNHA, 2006, p. 258).

Dessa forma, esses professores assumem a docência, em um ato solitário, contando com a intuição e com os modelos de docência guardados em sua memória aos quais recorrerão durante a sua prática para sanar as dificuldades surgidas. Assim, “[...] instaura-se, na Educação Superior, o exercício solitário da docência centrado no sentimento de desamparo dos professores ante a ausência de interlocução e de conhecimentos pedagógicos compartilhados para o enfrentamento do ato educativo” (ISAIA, 2006, p. 67).

Isaia (2006) alerta que além do sentimento de solidão, os professores desenvolvem outro tipo que pode ser chamado de angústia pedagógica que combina solidão, desamparo e despreparo. Em vários momentos, eles assumem consciência da necessidade de transformar as suas práticas, mas não sabem como fazê-lo, que caminhos devem percorrer.

Dessa forma

[...] espaços de formação continuada não constituem uma prática comum quando se trata de docência universitária. Esses normalmente são previstos para professores de Educação Básica. Essas concepções de ensino e aprendizagem desconsideram o caráter profissional da docência e os aspectos científicos dessa formação complexa (CARDOSO, 2014, p. 50).

Segundo Sales (2011), um dos primeiros passos da formação do professor de EaD consiste em tomar consciência das especificidades e diversidades dessa modalidade de ensino e preparar para exercer essas funções de maneira colaborativa. Em um sistema de EaD, todos os envolvidos no processo educativo devem ser responsáveis pela aprendizagem. No contexto atual, novos saberes e novas competências são necessárias no relacionamento com as tecnologias e com o conhecimento.

O mundo mudou e com essas mudanças surgiram novos desafios para a profissionalidade docente apontados pelo ingresso das TIC's no sistema educacional. Novas possibilidades metodológicas e novas exigências instrucionais foram postas para os docentes.

Silva (2009) descreve esses desafios: dominar o uso e aplicação das TIC's; diminuir a resistência às mudanças por parte dos docentes e dos alunos, uma vez que a utilização dessas tecnologias exige dedicação, capacitação, aperfeiçoamento e quebra de paradigmas de comportamento; atualização tecnológica permanente por parte das instituições de ensino, docentes e alunos; propiciar ao docente a formação pedagógica e tecnológica adequada, com uma metodologia que una momentos presenciais e virtuais de ensino.

Para se atuar na EaD, além dos saberes pedagógicos é preciso que se saiba utilizar as TIC's. Afinal, quais são os saberes necessários para a utilização das TIC's?

Freitas (2012), em seu estudo sobre os saberes relacionados às TIC's, criou categorias que definiu como sendo a dos Saberes Docentes Pedagógicos Computacionais (SDPC) de Formação Profissional, Disciplinar, Curriculares e Experienciais. De acordo com essa conceituação, os Saberes Docentes Pedagógicos Computacionais (SDPC) são os resultantes de reflexões sobre a prática educativa com o uso pedagógico de Artefatos Computacionais, estas são reflexões racionais tendendo para a formação de sistemas coerentes de representações e de orientação das atividades educativas. Os SDPC são saberes plurais, podendo ser formados pelos saberes computacionais da formação profissional, disciplinares, curriculares e experienciais, adquiridos com o uso pedagógico dos Artefatos Computacionais.

Segundo Freitas (2012) os SDPC de formação profissional “[...] são aqueles apropriados pelos professores durante a sua formação inicial e continuada e caracterizam-se por terem origem nas disciplinas da Faculdade de Educação que relacionam o uso dos Artefatos Computacionais com o ensino” (FREITAS, 2012, p. 59). Já os SDPC Disciplinares são saberes que têm origem nas disciplinas ligadas a Ciência da Computação e suas implicações no ensino e que foram frequentadas por professores durante sua carreira profissional, tanto na formação inicial como na continuada e que tem como objetivo dominar o uso dos Artefatos Computacionais.

Os SDPC Curriculares referem-se aos “[...] saberes adquiridos pelos professores durante a sua carreira profissional ao terem contato com determinados programas curriculares, programas de ensino e livros didáticos que têm como objetivo o uso dos Artefatos Computacionais como meio didático” (FREITAS, 2012, p. 62). SDPC Experienciais são saberes adquiridos com o uso pedagógico de Artefatos Computacionais e se subdividem em: SDPC Experienciais do Uso dos Recursos, SDPC Experienciais da Comunicação, SDPC Experienciais da Busca Digital e SDPC Experienciais do Compartilhamento Digital.

SDPC Experienciais do Uso dos Recursos constituem o saber que se caracteriza pelo

conhecimento que o professor desenvolve no exercício de sua atividade docente “[...] sobre a utilização e o emprego dos recursos operacionais que o computador oferece e que o auxiliam a alcançar os objetivos pedagógicos. Este conhecimento vai se aprimorando com a prática e com a interação com os alunos” (FREITAS, 2012, p. 64).

Os SDPC Experienciais da Comunicação consistem em saber que “[...] a comunicação pela *internet* é um meio de comunicação que facilita a interação entre professores e alunos na troca de informações, envio e compartilhamento de trabalhos” (FREITAS, 2012, p.72).

De acordo com os SDPC Experienciais da Busca Digital: “[...] ao elaborar este saber; o professor tem consciência de que o computador propicia métodos de pesquisa sobre conteúdos e assuntos que facilitam, enriquecem e dinamizam o tempo de sua aula, tanto para ele quanto para o aluno” (FREITAS, 2012, p.73).

Já SDPC Experienciais do compartilhamento Digital são os saberes caracterizados pela produção, armazenamento e difusão de conhecimentos. O professor desenvolve esse saber “[...] quando utiliza recursos computacionais que armazenam trabalhos e dados em um ambiente virtual, disponibilizando-os para o acesso de todas as pessoas que estiverem participando desse processo de aprendizagem” (FREITAS, 2012, p. 76).

Os SDPC de Formação Profissional e Disciplinares só podem ser adquiridos durante os cursos de formação inicial e continuada. Nesse sentido, aqueles professores cuja fase de formação profissional se deu há mais tempo, certamente não tiveram a oportunidade de formação desses saberes, restando a eles a opção da formação em serviço.

Gravonski (2013) assevera que, para a efetiva utilização das TIC's, faz-se necessário um novo saber: o Saber Tecnológico, como complemento para o Saber Pedagógico que contribua para a efetivação da Educação Tecnológica. Também o saber da experiência se mostra como essencial para a aquisição desse novo saber já que é na prática interativa que os professores aprendem a utilizar as novas tecnologias e são os saberes experienciais que possibilitam a integração entre esses saberes. O estudo de Gravonski (2013) demonstra que os recursos das TIC's ainda são pouco explorados pelos docentes, não por falta de conhecimento, pois esses são utilizados para outros fins.

Feldkercher e Mathias (2011) identificaram que o aspecto mais problemático com relação ao uso das tecnologias aplicadas a Educação é que os professores não possuem formação para uso adequado das TIC's. Sem a devida formação os professores não conseguem modificar as suas metodologias, apenas fazem uma justaposição do uso dessas tecnologias com as suas práticas tradicionais.

Para Kallajian (2012), as dificuldades não estão mais no conhecimento técnico e no uso de recursos tecnológicos, mas na transição de paradigmas. Os professores já utilizam os recursos tecnológicos, mas não conseguem transcender o paradigma tradicional de ensino vislumbrando as novas possibilidades metodológicas possibilitadas pelas tecnologias digitais.

Segundo Gravonski (2013), a Educação Tecnológica tem pouco espaço na formação de professores. O profissional da Educação necessita de formação para o reconhecimento das possibilidades didáticas das TIC's no uso em sala de aula. Tal formação não pode ser de forma aligeirada e pouco refletida como acontece na maioria das vezes, apenas com o intuito de se apresentar uma nova ferramenta. Cabe às Instituições avaliar constantemente as necessidades de seus profissionais, propor programas de formação continuada e suporte tecnológico. Ao professor cabe a vontade de aprender, inovar e superar desafios.

Essa formação será importante também para os docentes do ensino presencial, não apenas para os do EaD. A disponibilização das tecnologias não garante que o professor a usará e modificará a sua forma de ensino. Feldkercher e Mathias (2011) advertem que “Para que os professores adotem as novas metodologias eles precisam conhecer as tecnologias, usá-las, identificar suas vantagens e limites – o que pode ocorrer por meio de cursos, pela autoformação e por vivências/experiências” (FELDKERCHER; MATHIAS, 2011, p. 86).

5. A EaD para a formação de professores: um mal necessário?

Inicialmente, os cursos a distância foram pensados como uma possibilidade de estimular e viabilizar a formação continuada ou Educação permanente de professores, sem removê-los da sala de aula. Em vez de o professor se deslocar até o local onde ele recebe a instrução, o material instrucional vai até o professor. No entanto, muitos cursos a distância apresentam os mesmos problemas dos presenciais de formação em massa: a interação, mesmo usando tecnologia de comunicação de ponta, ainda é unidirecional, o conteúdo e o material instrucional ainda são descontextualizados da prática do professor e não contribuem para a criação, no seu local de trabalho, de um ambiente favorável à mudança a ser implantada.

De acordo com Giolo (2008), o movimento inicial da EaD que era de proporcionar formação regular e continuada aos professores em exercício (os professores leigos), foi repleto de mérito e - porque não dizer? - de êxito. Entretanto, o autor salienta que não se pode falar o mesmo sobre o que veio depois, quando os cursos de formação de professores passaram a disputar os alunos dos cursos presenciais, substituindo a sala de aula pela formação em trânsito, deslocadas dos espaços tradicionais de ensino aprendizagem.

Segundo o autor, na atualidade, dificilmente, algum debate sobre Educação deixa de

tocar na questão da qualidade (ou melhor, no problema da falta de qualidade). As discussões conduzem à indagação: o que é um bom professor e como formá-lo?

A atividade docente, na sua já longa trajetória, construiu uma cultura e uma malha institucional onde ela se dá: o seu *habitat*. A escola, a academia, a universidade foram concebidas e constituídas como espaços e tempos específicos para o exercício do ensinar e do aprender. Bibliotecas e laboratórios de todos os tipos se conjugam, ali, com um esforço coletivo para selecionar, sequenciar e disseminar os elementos essenciais do complexo saber (teórico e prático) produzido pela humanidade e pelas próprias instituições educativas. Esses espaços são de socialização, de vida política, de confluência de muitas expectativas. São partes importantes da vida das cidades, ora conservadoras, ora extremamente criativas, mas sempre lugares onde as pessoas se experimentam, no que sabem e no que podem vir a saber; no que são e no que podem vir a ser (GIOLO, 2008, p. 1228).

Giolo (2008) assevera que considerar que esse *locus* pode ser desprezado como parte fundamental da formação dos jovens, especialmente dos que pretendem se preparar para a atividade docente é um erro colossal. Os intercâmbios virtuais são, sem dúvida, importantes, assim como o aprendizado (aquisição de conhecimentos) orientado a distância pode ser bem sucedido e é importante.

Segundo Helene (2012), a EaD apresenta vários problemas de ordem acadêmica e social. Um deles é a quase inexistência de programas de iniciação científica. Muito provavelmente, os alunos não terão acesso fácil a boas bibliotecas nem ao necessário contato pessoal com outros estudantes e professores da mesma área e, menos ainda, com estudantes e professores de áreas diferentes, atividades diversificadas, essenciais para a construção da formação profissional e características essenciais das universidades. Os seminários, debates, cursos de extensão, programações culturais, aulas práticas e de laboratório bem como uma série de atividades extremamente importantes para a formação geral e profissional que acontecem no ambiente universitário, são inexistentes ou muito raras na EaD.

Para Giolo (2008), a maior preocupação ao se discutir a EaD como modalidade de ensino destinada à formação de professores está em desconsiderar que o que está em pauta não é a formação de professores para a docência a distância, mas a formação de professores através da modalidade a distância para exercer a docência presencial.

Os pedagogos irão enfrentar uma turma de alunos, vivos e presentes, reunidos numa escola, e, nesse ambiente, não serão exigidos apenas os conhecimentos adquiridos, mas um conjunto de saberes e habilidades (método adequado, equilíbrio emocional, comportamento ético, estratégias de domínio de classe, desinibição, liderança, paciência

etc.), coisas que se aprendem nos livros e, principalmente, na prática da convivência, na experimentação, nas cobranças mútuas, nos laboratórios, nos seminários, nas palestras, nos debates temáticos, nas apresentações culturais, nos estágios supervisionados, nas falas de sala de aula, dos corredores, do restaurante universitário etc. (GIOLO, 2008, p. 1228).

O bom professor é aquele que vive profundamente uma experiência cultural e se apropria, sistematicamente, dela e dos meios necessários para proporcionar a outrem a mesma experiência e a mesma apropriação. Nesse conjunto de atividades, o ambiente (o lugar onde as coisas acontecem) e a natureza das relações que ali se constroem não são elementos neutros; são dimensões integrantes e constitutivas do processo. Sobretudo, são decisivas. Na formação de professores, o ambiente escolar se caracteriza fundamentalmente por possibilitar relações intersubjetivas; essas são relações essenciais e mediadoras das demais. Segundo Giolo (2008)

O que os defensores da Educação virtual esquecem ou escondem é o fato de que as pessoas não se satisfazem, não se realizam e, principalmente, não se formam, apenas, com base em relações instrumentalmente mediadas; essas são importantes, mas de modo algum são suficientes. As pessoas precisam de relações diretas, *vis-à-vis*, pois a presença do outro é o balizador principal do agir humano. A autonomia, por exemplo, tida como a atitude ou o modo de ser específico da sociedade emancipada, moderna e democrática, é, na verdade, a expressão de uma relação entre pessoas, uma relação de igualdade e de respeito que mobiliza a dimensão individual e livre de cada um. A autonomia só pode ser construída socialmente e, nisso, é preciso concordar com Preti (2005, p. 129), quando diz que autonomia não é sinônimo de autodidatismo, pois enquanto este consiste na capacidade de aprender por conta própria, aquela só é construída em processos formativos que demandam contextos sociais, intersubjetividade. Outro exemplo: a inibição. Essa é um travamento psicológico que só se constitui na presença do outro e somente pode ser superada no exercício da vida social. A formação do professor caminha junto com a formação de pessoa autônoma e com a superação de toda a sorte de inibições. Como se fará isso, via internet? (GIOLO, 2008, p. 1229).

Corroborar-se com as ideias do autor: para ser autônomo tem-se que experimentar, comparar, problematizar, sentir, viver as experiências práticas, embrenhar-se no calor das discussões e na alegria das conquistas. A construção da autonomia não pode se dar no fazer e no agir individuais; só a coletividade possibilitará experiências e construções suficientes para o exercício da autonomia. Outro ponto importante diz respeito ao exercício diário do fazer-se professor enquanto convivente com colegas de sala, professores e comunidade escolar.

Ainda, segundo Giolo (2008), se persistir a tendência que se acentua a cada dia, o Brasil poderá, no curto prazo, ver espaços universitários (os destinados às licenciaturas, por exemplo) sendo substituídos por polos de EaD, nos quais a movimentação de pessoas é pequena e o da cultura elaborada menor ainda.

Os alertas das comunidades acadêmicas constituídas, posto que já não são recentes, estão aumentando de volume e “Sugere o bom senso que as maravilhas da tecnologia da informação devem jogar a favor da sala de aula e não contra ela, especialmente quando se trata de formar professores que serão destinados às salas de aula” (GIOLO, 2008, p. 1229).

Helene (2012) corrobora com as ideias de Giolo, ao alertar que a EaD cresceu de forma muito expressiva ao longo da década de 2000, passando de pouco mais de 6.000 vagas para 1,7 milhões de vagas em 2010. Levando-se em consideração que este número é praticamente igual ao de concluintes do Ensino Médio que foi da ordem de 1,8 milhões em 2010, o autor analisa que

Não há nenhum sentido nisso, ainda mais se considerarmos que o número de vagas em cursos presenciais é muito superior ao número de formados do Ensino Médio. Quem ganha com isso é certamente o setor privado que detém mais de 97% das vagas em EaD, exercendo assim um enorme poder de barganha e de pressão sobre ações que eventuais órgãos de controle do sistema educacional possam vir a ter no futuro para corrigir a distorção criada (HELENE, 2012, n.p.).

Segundo o autor supracitado, deve haver preocupação com a forma como a EaD vem assumindo o controle da Educação Superior em nosso País, em um claro movimento de substituição e não de complementação dos modelos de formação superior, “[...] entre nós, o EaD não é algo a mais para se oferecer aos educadores e educandos, mas algo que pretende substituir o ensino presencial, em especial no que diz respeito à formação de professores” (HELENE, 2012, n.p.).

Ainda segundo Helene (2012),

[...] a maior parte das vagas oferecidas no EaD é na área de Educação (36% delas) que inclui a formação de professores nas diversas modalidades. A área de Gerenciamento e Administração ocupa o segundo lugar, com 31% das vagas [...] Ciências Sociais, Computação, serviço Social e Contabilidade têm, cada uma, cerca de 5% das vagas. Áreas com maior prestígio social e maior controle por parte dos conselhos de classe e de outros órgãos ou ministérios além do MEC (como ocorre com cursos na área de saúde) têm uma participação nas vagas bem menor ou mesmo nula. Assim, na área de Engenharia, apesar da importância da profissão para o desenvolvimento do setor produtivo, a reconhecida carência desses

profissionais e a grande procura por parte dos estudantes, tem menos do que 1% das vagas ofertadas em EaD. Enfermagem também tem menos do que 1% e Odontologia e Medicina, nenhuma (HELENE, 2012, n.p.).

O mesmo autor salienta que

Evidentemente, poder-se-ia argumentar que é natural que Medicina e Odontologia sejam incompatíveis com o EaD por exigirem uma experiência prática com pessoas; mas o mesmo argumento não valeria para enfermagem? E para professores, cuja totalidade da vida profissional será em contato direto com pessoas (os estudantes), o argumento não seria ainda mais forte? E para professores nas áreas de Biologia, Física e Química, como formá-los sem um intenso contato com práticas de laboratório? Não restam dúvidas de que as proporções da vagas oferecidas em EaD não estão relacionadas às necessidades nacionais de profissionais, mas sim, são em número tão maior quanto mais frágil e menos controlada é a profissão e mais “vendável” for o curso (HELENE, 2012, n.p.).

A justificativa em defesa da EaD no Brasil reside na premissa de que há uma carência de professores no País, especialmente para atuar no Ensino Médio e nas séries finais do Ensino Fundamental. A premissa é correta: realmente faltam professores para atuar nas salas de aula, especialmente nas escolas públicas e os que atuam estão sobrecarregados. Mas qual seria a causa disso? Há realmente a falta de professores formados? Seria a impossibilidade de formá-los em cursos presenciais que estaria causando este fenômeno?

Para Helene (2012), a resposta a estas indagações é: ‘não’. Não é verdade que não existem professores em quantidade suficiente para atender à demanda:

Eles e elas existem, mas cerca de um milhão de pessoas com cursos de Licenciatura estão fora das salas de aula. Esse número de professores que não se dedicam ao ensino corresponde a cerca de 70% das pessoas que concluíram cursos de Licenciatura nos últimos 25 anos e que, portanto, estão na idade profissionalmente ativa. E a explicação para esse fato é fornecida pelas condições de trabalho, pelo baixo prestígio da profissão, pelo desrespeito profissional que sofrem até mesmo por parte das pessoas responsáveis pela execução das políticas educacionais do País e pelas condições salariais. Há apenas duas únicas áreas em que o número de professores é inferior à demanda: Física e Química. Mas, mesmo nessas áreas, há um número de professores formados fora das salas de aula. Grande parte deles poderia ser incorporada ao quadro de professores ativos caso houvesse melhores condições de trabalho. Se na média, cerca de 70% dos licenciados formados não dão aulas, em Física esse percentual chega a 75% e em Química, a 80% (HELENE, 2012, n.p.).

No tocante à falta de professor para atuar na Educação Básica, a tentativa de utilizar o ensino a distância, algo que tem sido extremamente explorada pelo Governo para resolver o problema, é falaciosa e incorre em um erro tão grave quanto o real problema, afirmam Helene e Minto (2008). A falta de professores é causada pelas precárias condições de trabalho nas escolas públicas, o que inclui a quase total ausência de bibliotecas e de laboratórios (bem equipados e mantidos) e pelos péssimos salários pagos aos profissionais que nelas trabalham.

Tais fatos explicam, igualmente, a alta evasão nos cursos de Licenciatura, e o não raro recurso à migração para cursos mais atraentes, a enorme quantidade de professores já formados que passam a se dedicar a outras atividades, seja integralmente, seja mantendo a docência como um “bico” (HELENE; MINTO, 2008).

Pelo exposto, parece claro que a alegação de que a expansão da EaD tem-se dado em função da necessidade de se formarem professores, não procede. Valorização dos profissionais da Educação deveria ser a “bandeira de Governo” para se resolver o problema da falta de profissionais dispostos a ingressar na carreira, depois de formados.

Há que se concordar que não falta profissional habilitado a exercer o magistério, o que falta é o profissional motivado, estimulado, mediante uma carreira com salários dignos, a valorização e o reconhecimento da importância deste ofício para o desenvolvimento da sociedade como um todo.

Para Helene e Minto (2008) no Brasil, o ensino a distância tem sido equivocadamente recomendada de maneira especial para a formação de professores. Inadvertidamente, as alegações apresentadas em favor do ensino a distância, em especial no que se refere à formação de professores, talvez consigam convencer uma parte da população, dada a situação desesperadora do ensino no País, em todos os seus níveis e modalidades, cujos indicadores quantitativos e qualitativos têm sido péssimos. Mas tentar resolver o problema da formação de profissionais, sobretudo de professores, por meio do ensino a distância, é uma inadequação pela qual se pagará muito caro no futuro.

Giolo (2008) manifesta-se a favor de que a formação de professores a distância deveria se restringir à formação de pessoas interessadas em se preparar para ensinar a distância, professores interessados em atuar na EaD. Professores para o ensino presencial deveriam ser formados em cursos presenciais, salvo os casos em que se tratar de professores em serviço e não havendo formas presenciais ou mistas possíveis de serem oferecidas.

A Universidade Estadual do Mato Grosso e a Universidade Federal de Roraima estão com excelentes propostas de formação para indígenas e as realizam em formatos que conjugam tempos especiais para as aulas

presenciais e tempos para a prática comunitária. Nenhuma experiência atinge de maneira mais eficaz os sertões deste País (GIOLO, 2008, p. 1233).

Helene (2012) comunga da mesma ideia de Giolo (2008) ao asseverar que os diversos países desenvolvidos que adotam a EaD o fazem como algo adicional à Educação presencial, não como algo que a substitua e o fazem em proporções muito menores que as aqui mencionadas. Ao fazê-lo, sempre direcionam essa modalidade de ensino àqueles que realmente não têm possibilidades de ter acesso ao ensino presencial como prisioneiros, pessoas incapacitadas de locomoção, aqueles que trabalham em tempo integral, militares engajados, entre outros. “E as elites certamente não optam pelo ensino a distância, nem para a formação de seus jovens nem para a escolha dos profissionais que as assistem. E, também, certamente, as profissões de maior prestígio social jamais considerariam a hipótese de optar pela EaD” (HELENE, 2012, n.p.).

Ainda, segundo Helene (2012),

No Brasil, entretanto, tem se adotado o EaD em substituição ao ensino presencial, o que poderá comprometer gravemente a qualidade da formação inicial dos profissionais, em especial se o profissional assim “formado” tiver que atuar na “formação” de outros profissionais, como é o caso do professor. Em particular, formar professores por meio da EaD poderá comprometer duas gerações, a dos próprios professores formados e a de seus alunos (HELENE, 2012, n.p.).

Na visão de Helene e Minto (2008) a qualidade da Educação Superior no Brasil está bastante comprometida, como ilustram fatos recentes relacionados, por exemplo, aos cursos de Medicina e de Direito, tanto por causa da insuficiência de instrumentos legais de efetiva fiscalização e controle como pela existência de incontáveis instituições privadas mercantis, que agem com a preocupação central de auferir ganhos financeiros. Esses componentes da realidade fazem com que as possibilidades de controle da qualidade do ensino a distância sejam ainda mais frágeis, comprometendo fortemente o nível dos profissionais formados no País, sobretudo nas áreas estratégicas, com destaque especial para os professores, que têm indiscutível responsabilidade na formação de todos os profissionais.

6. Concluindo

Segundo Helene (2012), havia no Brasil, em 2012, cerca de 200.000 mestres e 100.000 doutores, o que daria um total de 300.000 profissionais preparados para a docência em nível superior. “Esses profissionais têm plenas condições de contribuir com um Ensino Superior

presencial de qualidade e o fariam com competência, pois foi para isso que se formaram” (HELENE, 2012, n.p.).

Entretanto, grande parte deste contingente é subutilizada. Perder a oportunidade de associar o interesse e a capacidade de trabalho dessas pessoas às necessidades e possibilidades do País é um erro duplo: a um mesmo tempo, desperdiçam-se os esforços feitos para formar essas pessoas e oferece-se, em contrapartida, um Ensino Superior, via EaD, precário. Descartar a possibilidade de aproveitar os quadros já formados no Ensino Superior presencial e enveredar pelo caminho do EaD não parece muito inteligente, conclui (HELENE, 2012).

Uma boa política de expansão do Ensino Superior público presencial para a formação de professores e de outros profissionais poderia valer-se desses mestres e doutores já formados, com enorme vantagem para toda a sociedade (HELENE; MINTO, 2008).

Acredita-se na necessidade de estreito acompanhamento da experiência de ensino a distância para a formação de professores, visto que não existem dados qualitativos sobre a formação dada pelos cursos de Licenciatura a distância no Brasil.

Concorda-se que a falta de professores realmente não está relacionada à falta de cursos de Licenciatura para formação de professores na modalidade presencial e sim à crise pela qual passa a carreira docente. Vê-se, com restrições, as condições em que a EaD está sendo oferecida, na significativa maioria das instituições.

São necessárias reflexões e ações urgentes acerca de Educação, tecnologia e formação de professores. Não se pode tolerar que esta modalidade de ensino cresça avassaladoramente sem que sejam criados mecanismos de controle da qualidade do ensino e de avaliação da eficiência e eficácia dos cursos oferecidos pelas IES de maneira geral. É preciso formação adequada, valorização profissional e ambiente escolar atrativo para que os profissionais, hoje habilitados, sintam interesse em exercer sua profissão de formação, ou seja, atuar na Educação Básica.

Referências

ABRAEAD. Anuário brasileiro estatístico de educação aberta e a distância, 2007. Coordenação: Fábio Sanchez. São Paulo, SP: Instituto Monitor, 2007.

ALMEIDA, M. I.; PIMENTA, S. G. A construção da pedagogia universitária no âmbito da Universidade de São Paulo. In: ALMEIDA, M. I.; PIMENTA, S. G. (Orgs.). **Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores**, São Paulo, SP: Cortez, p. 19-43, 2011.

ALONSO, K. M. A Educação a distância em um programa institucional de formação de professores em exercício. In: PRETTI, O. **Educação a Distância: construindo significados**, Cuiabá, MT: NEAD/IE-UFMT; Brasília, DF: Plano, p. 229-246, 2000.

ALONSO, M.; ALEGRETTI, S. M. M. Introdução à pesquisa na formação de professores a distância. In: VALENTE, J. A.; PRADO, M. E. B. B.; ALMEIDA, M. E. B. (Orgs.). **Educação a Distancia Via Internet**, São Paulo, SP: Avercamp, p. 163-174, 2003.

BEHRENS, M. A. Projetos de aprendizagem colaborativa em um paradigma emergente. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. Campinas, SP: Papyrus, p. 67-131, 2000.

BELLONI, M. L. Ensaio sobre a educação a distância no Brasil. **Revista Educação e Sociedade**, ano XXIII, n. 78, abr. 2002.

BELLONI, M. L. **Educação a distância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

BRASIL. **Lei nº 9.394**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Congresso Nacional, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais de qualidade para a educação superior a distância**. Brasília, DF: MEC, 2007.

CARDOSO, M. R. G. **Docência Universitária: utilização das TIC's no desenvolvimento da prática pedagógica**. 2014. 117 f. Dissertação (Mestrado Profissional) – Programa de Pós-Graduação em Tecnologias, Comunicação e Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, 2014.

COSTA, C. J. Modelos de educação superior à distância e a implementação da Universidade Aberta do Brasil. **Revista brasileira de Informática na Educação**, Florianópolis, SC, v. 15, n. 2, p. 9-16, mai./ago. 2007.

CUNHA, M. I. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, RJ, v. 11, n. 32, mai./ago. 2006.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo, SP: Cortez; Brasília, DF: MEC, UNESCO, 2001.

DOURADO, L. F. Políticas e gestão da educação superior a distância: novos marcos regulatórios? **Educ. Soc.** [online], vol. 29, n. 104, p. 891-917, 2008.

FELDKERCHER, N.; MATHIAS, C. V. Uso das TICs na educação superior presencial e a distância: a visão dos professores. **Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología**, La plata, p. 84-92, jul. 2011.

FREITAS, H. A. **Saberes docentes pedagógicos computacionais e sua elaboração na prática**. 2012. 116 f. *Dissertação (Mestrado em Educação)* - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2012.

GARCIA, W. E. A regulamentação da educação e distância no contexto educacional brasileiro. In: PRETI, O. (org.). **Educação a Distância: construindo significados**. Cuiabá: NEAD/IE-UFMT, Brasília, DF: Plano, p. 79-88, 2000.

GATTI, B. A. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Coordenado por Bernadete Angelina Gatti e Elba Siqueira de Sá Barreto. Brasília, DF: UNESCO, 2009.

GIOLO, J. A Educação a distância e a formação de professores. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, vol. 29, n. 105, p. 1211-1234, set./dez. 2008.

GONÇALVES, M. T. L.; NUNES, J. B. C. **Tecnologias de informação e comunicação: limites na formação e prática dos professores**. Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 29, 2006, Caxambu, 2006.

GRAVONSKI, I. R. **O desafio de formar formadores na e para a Educação tecnológica: o método misto de pesquisa para a análise dos saberes e da aprendizagem docente no contexto das tecnologias de informação e comunicação**. 2013. 283 f. Tese (Doutorado em Tecnologia) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, PR, 2013.

HELENE, O. ; MINTO, C. A. Educação a distância? **Jornal da USP**, São Paulo, SP, ano 24, n. 847, p. 6-12, out. 2008.

HELENE, O. **Ensino à distância não é solução, e sim um outro problema a ser superado**. 2012. Disponível em: http://www.correiocidadania.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=7163:manchete220512&catid=34:manchete. Acesso em: 03 jan. 2021.

ISAIA, S. M. A. Desafios à docência superior: pressupostos a considerar. In: **Docência na Educação Superior**: Brasília, 1º e 2 de dezembro de 2005/Organização: Dilvo Ristoff e Palmira Sevegnani. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. XX p. (Coleção Educação Superior em Debate; v. 5).

KALLAJIAN, G. C. Implicações da tecnologia digital no trabalho docente de ensino superior. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Mestrado em Educação, Universidade de Uberaba, Uberaba, MG, 2012.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos: Para que?** São Paulo, Cortez, 1998.

LITWIN, E. **Educação a distância: Temas para debate de uma nova agenda educativa**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2001.

LOBO NETO, F. J. S. **Educação a distância: referências e trajetórias**. Rio de Janeiro, RJ: Associação Brasileira de Tecnologia Educacional, Plano Editora, 2001.

MAIA, C.; J. MATTAR. **ABC da EaD: a EaD hoje**. São Paulo, SP: Pearson. 2007.

MARTINS, R. E. M. W. Construção dos saberes docentes do professor de Geografia. **Mercator** - Revista de Geografia da UFC, v. 8, n. 16, p. 167-175, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE, 2009.

MOORE, M.; KEARSLEY, G. **Educação a distância: uma visão integrada**. São Paulo, SP: Thomson Learning, 2007.

MORAES, M. **Guia do curso e docência em EaD: programa Aberta-Sul**. Florianópolis, SC: UFSC/UFMS, 2007.

MORAES, M. C. O paradigma educacional emergente: implicações na formação do professor e na prática pedagógica. **Em aberto**, nº 70, ano 16, abr./jun., p. 57-69, 1996.

MORAES, M. C. O perfil do engenheiro dos novos tempos e as novas pautas educacionais. In: LINSINGEN, I. V. *et al.* (Orgs.). **Formação do Engenheiro: desafios da atuação docente, tendências curriculares e questões da educação tecnológica**. Florianópolis, SC: Editora da UFSC, p. 53-66, 1999.

NETTO, C. S. B. **Licenciaturas na modalidade a distância e o desafio da qualidade: uma proposta de indicadores para aferir qualidade nos cursos de física, química, biologia e matemática**. 2009. 186 f. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2009.

NEVES, C. A. **Educação a distância e a formação de professores**. TV Escola. Brasília, DF: MEC, 2005.

OLIVEIRA, E. G. **EaD na transição paradigmática**. Campinas. SP: Papyrus, 2012.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. Coleção Docência em Formação: Ensino Superior. São Paulo, SP: Cortez, 2002.

PUCCI, B. **Educação a distância (EAD) virtual e formação de professores no Brasil: considerações sobre as políticas educacionais a partir de 1996**. Piracicaba, SP: UNIMEP, 2010.

REIS, S. R.; BATTINI, O. A formação de professores nos cursos de pedagogia presenciais e a distância: algumas reflexões. In: JORGE, W. J.; SILVA, D. (Orgs.). **Educação a Distância: novas possibilidades e desafios para o ensino**. Maringá, PR: Uniedusul Editora, p. 277-288, 2020.

SALES, V. M. B. **Formação e prática de professores do curso de Licenciatura em Pedagogia a distância da UAB/UECE**. 2011. 156 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação, Fortaleza, CE, 2011.

SANCHO, J. M. (Org.) **Para uma tecnologia educacional**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1998.

SILVA, L. A. **Os novos papéis do professor universitário frente as tecnologias da informação e comunicação**. 2009. 138 f. *Tese (Doutorado em Educação)* - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2009.

TARDIF, M. **Saberes docente e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.