


unesp  UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara - SP

JULIANE RANIRO

**PROFESSORES INICIANTE EGRESSOS DA
PEDAGOGIA EAD NA RELAÇÃO COM OS
SABERES DA AÇÃO PEDAGÓGICA**



ARARAQUARA – S.P.
2017

JULIANE RANIRO

PROFESSORES INICIANTE EGRESSOS DA PEDAGOGIA EAD NA RELAÇÃO COM OS SABERES DA AÇÃO PEDAGÓGICA

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Formação do Professor, Trabalho Docente e Práticas Pedagógicas

Orientador: Prof^a Dr.^a Maria José da Silva Fernandes

Coorientador: Prof^a Dr.^a Maria Regina Guarnieri

ARARAQUARA – S.P.
2017

Raniero, Juliane
Professores iniciantes egressos da Pedagogia EaD
na relação com os saberes da ação pedagógica / Juliane
Raniero – 2017
210 f.

Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade
Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho",
Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara)
Orientador: Maria José da Silva Fernandes
Coorientador: Maria Regina Guarnieri

1. Pedagogia. 2. Educação a Distância. 3. Egressos. 4.
Professores Iniciantes. 5. Saberes Docentes. I.
Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo sistema automatizado
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

JULIANE RANIRO

PROFESSORES INICIANTE EGRESSOS DA PEDAGOGIA EAD NA RELAÇÃO COM OS SABERES DA AÇÃO PEDAGÓGICA

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Formação do Professor, Trabalho Docente e Práticas Pedagógicas

Orientador: Prof^a Dr.^a Maria José da Silva Fernandes

Coorientador: Prof^a Dr.^a Maria Regina Guarnieri

Data da defesa: 11/08/2017

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Prof^a Dr.^a Maria José da Silva Fernandes

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

Coorientador: Prof^a Dr.^a Maria Regina Guarnieri

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

Membro Titular: Prof^a Dr.^a Silvia Regina Ricco Lucato Sigolo

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

Membro Titular: Prof. Dr. Edson do Carmo Inforsato

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

Membro Titular: Prof^a Dr.^a Márcia Regina Onofre

Universidade Federal de São Carlos

Membro Titular: Prof^a Dr.^a Luciana Maria Giovanni

Pontifícia Universidade Católica

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara



*A minha boneca Alice...
Tão pequena, tão encantadora e
tão compreensível com a profissão
e os caminhos escolhidos pela mamãe...*

AGRADECIMENTOS

Quatro anos... Quatro anos lendo, estudando, contando, questionando, escrevendo, compartilhando com todos a minha volta sobre esta pesquisa.... Um tempo considerável.... Cresci muito como pessoa e formadora de pessoas...

Recordar toda trajetória deste trabalho me faz lembrar muitas pessoas queridas que, de alguma forma, estiveram presentes em mais esta realização.

Deus...

Obrigada por me amparar, entender meus sonhos e me proporcionar mais esta oportunidade.



Família...

Muito obrigada por tudo! Amo muito vocês...

A minha filha Alice por ser tão boa e me permitir trabalhar e ao meu marido Fernando, por me apoiar, me ajudar muito, financiar o meu desejo e não me deixar desistir da carreira docente.

Ao meu pai e minha mãe por me fazerem amar a educação. Foi compartilhando do mesmo ambiente com eles, que aprendi o verdadeiro sentido da palavra amor. A minha irmã Viviane pelo carinho, pelos elogios e pela aprovação constante da minha certeza em ser professora.

Em especial, como força maior, agradeço a minha irmã Caroline – companheira ímpar de carreira, uma parceira impecável na profissão e na vida. Obrigada você também, por ter tantas ou todas as respostas...

A todos da família Donatoni, Raniro e Hehl pela ajuda e compreensão infinita com ausências e compromissos de estudo e trabalho.

Professoras...

Obrigadíssima professora Maria Regina! Não tenho palavras para agradecer a oportunidade e o acolhimento que me deu. Levarei seus ensinamentos, seus saberes, seu companheirismo e sua alegria para o resto de minha vida.

Obrigada professora Maria José por me acolher como orientadora nesta etapa final e por me ensinar tanto. Sou muito grata pela sua generosidade, seus cuidados, ideias e sugestões para minha tese.

Professores convidados...

Márcia Onofre, Silvia Sigolo, Luciana Giovanni e Edson Inforsato - agradeço imensamente a disponibilidade de vocês. As contribuições preciosas que sempre deram, seja na qualificação, desde o meu mestrado, em textos e artigos e em aulas presenciais foram primordiais nestes anos em que me dediquei ao aperfeiçoamento intelectual e profissional.

Aos participantes da pesquisa...

Tenho que agradecer muito vocês por todo o carinho e dedicação.... Agradecer por terem preenchido o questionário da pesquisa com tanto cuidado. Agradecer por terem encontrado um tempinho para conversarem comigo, com tantos afazeres de um professor. Muito obrigada por me banharem de experiências e saberes da ação pedagógica. De coração!

Aos amigos...

A todos os meus amigos de trabalho.... Quanta troca de saberes! Mas principalmente à Giani e Halima por serem tão companheiras neste período, me ajudando a realizar testes e dando ouvidos as minhas angústias e desabafos.

À Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”...

Agradeço a universidade pela estadia maravilhosa, aos professores do curso de Pós-Graduação em Educação Escolar pelas aulas recheadas de sabedoria e aos funcionários pela ajuda e cordialidade.



A situação atual apresenta-se, assim, propícia a uma reflexão profunda a respeito da formação de professores e da profissão docente. É evidente, porém, que essa reflexão não deve se limitar às dimensões técnicas ou organizacionais. Ela deve considerar o próprio cerne da problemática do ensino que consiste em caracterizar (se é que isso é possível, evidentemente) a natureza dos saberes subjacentes ao ato de ensinar, isto é, o conjunto dos conhecimentos, competências e habilidades que servem de alicerce à prática concreta do magistério e que poderão, eventualmente, ser incorporados aos programas de formação de professores.

(Clermont Gauthier, 2013)

RESUMO

No trabalho com o Ensino Superior, em cursos de Pedagogia e de formação de professores apenas o enfoque do ensino e a mera transmissão de conhecimentos parece não ser suficiente para compor docentes preparados para a atuação pedagógica. Deve-se assim, refletir sobre até que ponto a universidade cumpre o seu papel e não se torna um espaço distante quando se pensa na formação e constituição integral de futuros professores. Como os profissionais formados em cursos de Pedagogia a distância, que são iniciantes na carreira docente analisam sua formação, reconhecem e relacionam os saberes da ação pedagógica ao exercício de sua profissão? Esta foi a questão de pesquisa que conduziu esta tese. Os objetivos estabelecidos contemplaram a caracterização dos egressos que realizaram Pedagogia EaD; a identificação e o reconhecimento de saberes revelados por professores iniciantes para atuar na sala de aula e a discussão sobre as possíveis contribuições para a formação docente dos cursos de educação online. Os principais apoios teóricos se pautam em estudos referentes à área de educação, no que tange aos saberes docentes, relacionados à formação e atuação de professores iniciantes, como Gauthier et.al. (1998); Guarnieri (1996, 2010); Gatti e Barreto (2009); Libâneo e Pimenta (2002); Tardif (2002) e outros autores da educação a distância como Almeida; Iannone e Silva (2011); Moran (2002) e Belloni (2009). A partir da análise quali-quantitativa, esta pesquisa trilhou um caminho envolvendo o uso de questionários aplicados em cinquenta e sete egressos e a realização de entrevistas semiestruturadas com sete professoras iniciantes, ambas de cursos de Pedagogia EaD. O mapa traçado neste estudo concluiu que o perfil dos egressos se caracteriza por sujeitos que já possuem idade acima de vinte anos, apresentam experiência na área de atuação e estão procurando um reposicionamento ou um reenquadramento no mercado de trabalho, sendo poucos os professores em início de carreira. A análise das entrevistas realizadas com as sete professoras iniciantes revelou os seguintes saberes da ação pedagógica: estudar constantemente, compreender práticas e conteúdos, conhecer e entender os alunos e as relações escolares, ser versátil, organizar-se, preparar rotinas, desenvolver a capacidade de planejar-se, falar e se comunicar com todos. Tais elementos são primordiais para o exercício da docência. Ao que tudo indica, as egressas iniciantes parecem dominar saberes relacionados a organização do trabalho e a estrutura das atividades, buscam aperfeiçoar-se nos saberes relacionados ao planejamento, à interação dos alunos, ao ensino, às medidas disciplinares e a quantidade de instrução. Na mesma direção do que foi coletado pelo questionário respondido pelos egressos, a percepção das iniciantes entrevistadas também deixa claro que, o curso de Pedagogia a distância propiciou saberes que as ajudaram a desenvolver a docência, porém afirmaram que os saberes foram mais desenvolvidos com a própria ação do trabalho, na prática, do que com o curso de formação inicial, o que fez com que a maioria delas não se sentisse totalmente preparada para lecionar. Tais apontamentos confirmam a hipótese de que o distanciamento do curso de formação inicial da real situação de sala de aula também se faz presente nessa modalidade de formação. A pesquisa procurou trazer referências para as licenciaturas em diferentes áreas de conhecimento e, também, para outros cursos de graduação a distância, visto que a integração de dimensões científicas e práticas devem fundamentar e não segmentar o desenvolvimento dos saberes docentes, aprimorando o caminho de formação de professores no contexto da realidade brasileira.

Palavras-chave: Pedagogia; Educação a Distância; Egressos; Professores iniciantes; Saberes docentes.

ABSTRACT

At the work with Higher Education, in Pedagogy School and teacher training, only the focus of teaching and the mere transmission of knowledge seems not to be enough to make teachers prepared for the pedagogical performance. Should be reflected on the extent to which the university fulfills its role and does not become a distant space when we think of the formation and integral constitution of future teachers. How do the professionals graduated in Distance Pedagogy Schools who are beginners in the teaching profession analyze your training, recognize and relate the knowledge of the pedagogical action to the exercise of their profession? This was the research question that led to this thesis. The established objectives contemplated the characterization of the graduates that realized Distance Pedagogy Schools: the identification and recognition of knowledge revealed by beginning teachers to work in the classroom and the discussion about possible contributions to the teacher training of Online Education Schools. The main theoretical support is based on studies in the field of education, in relation to the teaching knowledge related to the training and performance of beginning teachers, such as Gauthier et.al. (1998); Guarnieri (1996, 2010); Gatti and Barreto (2009); Libâneo and Pimenta (2002); Tardif (2002) and other authors of distance education as Almeida; Iannone and Silva (2011); Moran (2002) and Belloni (2009). Based on the quantitative and qualitative analysis, this research coursed a path involving the use of questionnaires applied with fifty-seven graduates and the conduction of semi-structured interviews with seven beginning teachers, both of courses in Pedagogy EaD. The map delineated on this study concluded that the profile of graduates is characterized by subjects who are already over 20 years old, have experience in the actuation area and are looking for a repositioning or reframing in the labour market, with few teachers which are at the beginning of their careers. The analysis of the interviews accomplished with the seven beginning teachers showed the following knowledge of the pedagogical action: to study constantly, to understand practices and contents, to know and understand students and school relations, to be versatile, to organize themselves, to prepare routines, develop the ability to plan, talk and communicate with everyone. These elements are essential for teaching. In all probability, the beginning teachers seem to dominate knowledge related to work organization and the structure of the activities, they seek to perfect themselves in the knowledge related to the planning, the interaction of the students, the teaching, the disciplinary measures and the amount of instruction. At the same direction that was collected in the questionnaire answered by the graduates, the perception of the interviewed beginners also makes it clear that, the distance pedagogy course provided knowledge that helped them to develop teaching, but they affirmed that the knowledge was more developed with the own practice work than with the initial formation course, which meant that most of them did not feel fully prepared to teach. Such notes confirm the hypothesis that the distance from the initial formation course and the real classroom situation is also present on this formation modality. The research looked for to bring references to graduation degrees in different areas of knowledge, and also to other distance graduation courses, once the integration of scientific and practical dimensions should support and do not segment the development of teaching knowledge, improving the formation path of teachers in the context on the Brazilian reality.

Key words: Pedagogy; Distance Education; Graduates; Beginning teachers; Teacher knowledge.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Egressas do curso de Pedagogia EaD iniciantes na carreira docente	119
Quadro 2	Perfil das professoras iniciantes entrevistadas	132
Quadro 3	Cognomes das professoras iniciantes	133
Quadro 4	Categorias descritas a partir de Gauthier et al. (2013)	155
Quadro 5	Saberes – <i>Gestão da Matéria</i>	168
Quadro 6	Saberes – <i>Gestão da Classe</i>	179

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Perfil dos egressos: idade	84
Tabela 2	Perfil dos egressos: grau de instrução	87
Tabela 3	Perfil dos egressos: curso de graduação anterior (modalidade)	88
Tabela 4	Perfil dos egressos: outras áreas de atuação	89
Tabela 5	Perfil dos egressos: anos de atuação na educação formal	92
Tabela 6	Perfil dos egressos: tipo de atuação docente	94
Tabela 7	Perfil dos egressos: outros segmentos da educação	95
Tabela 8	Perfil dos egressos: tipo de instituição que atua	96
Tabela 9	Perfil dos egressos: motivação em cursar Pedagogia	97
Tabela 10	Curso de Pedagogia EaD: dificuldades encontradas	103
Tabela 11	Curso de Pedagogia EaD: mudanças significativas	107
Tabela 12	Curso de Pedagogia EaD: conteúdos a serem mais estudados durante a graduação	108
Tabela 13	Curso de Pedagogia EaD: sugestões para aprimorar o curso	116
Tabela 14	Perfil das egressas iniciantes: motivação em cursar Pedagogia	121
Tabela 15	Curso de Pedagogia EaD: dificuldades encontradas pelas egressas iniciantes	122
Tabela 16	Curso de Pedagogia EaD: sugestões para aprimorar o curso de acordo com a opinião das egressas iniciantes	127

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABED	Associação Brasileira de Educação a Distância
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CP	Conselho Pleno
EaD	Educação a Distância
Enade	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
EJA	Educação de Jovens e Adultos
IES	Instituições de Ensino Superior
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
MEC	Ministério da Educação
MTE	Ministério do Trabalho e Emprego
NEAD	Núcleo de Educação a Distância
ONG	Organização não-governamental
SEED	Secretaria de Educação a Distância
Sinaes	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

Da trajetória da pesquisadora aos objetivos da pesquisa	16
---	----

SEÇÃO 1

Professores em formação	26
-------------------------------	----

1.1 Formação de professores no Ensino Superior	27
--	----

1.2 O profissional iniciante como um educador em formação	35
---	----

1.3 Os saberes da formação docente	42
--	----

SEÇÃO 2

O curso de Pedagogia e a Educação a Distância	46
---	----

2.1 O ensino e a Educação a Distância	47
---	----

2.2 Pedagogia e ensino a distância como um espaço de constituição docente	57
---	----

SEÇÃO 3

Delineando a trajetória metodológica da pesquisa realizada	71
--	----

3.1 Os caminhos da pesquisa	72
-----------------------------------	----

3.2 Os questionários	75
----------------------------	----

3.3 As entrevistas	78
--------------------------	----

SEÇÃO 4

Desvendando os participantes da pesquisa	82
--	----

4.1 Conhecendo o perfil dos egressos	83
--	----

4.2 Conhecendo a percepção dos egressos sobre o curso de Pedagogia EaD realizado.	100
4.3 O perfil dos professores iniciantes e suas percepções sobre o curso de graduação realizado	118

SEÇÃO 5

Analisando as falas das professoras iniciantes	129
5.1 As professoras iniciantes	130
5.2 Saberes e percepções sobre a formação docente	136
5.3 Gestão da Matéria	156
5.4 Gestão da Classe	168

CONSIDERAÇÕES

Reflexões sobre a pesquisa, seus resultados e possíveis encaminhamentos	180
---	-----

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	188
-----------------------------------	------------

APÊNDICES	202
------------------	------------

Apêndice A – Termo de consentimento livre e esclarecido para os participantes da pesquisa	203
Apêndice B – Questionário para coleta de dados	205
Apêndice C – Entrevista – Roteiro	209



INTRODUÇÃO

Da trajetória da pesquisadora aos objetivos da pesquisa

Introdução

Da trajetória da pesquisadora aos objetivos da pesquisa

Como pedagoga e arte educadora, a educação sempre foi algo que me instigou por estar em permanente transformação. Iniciei meu trabalho como professora muito nova, dentro da Educação Infantil, fiz o magistério e posteriormente o curso de Pedagogia. Durante o curso me envolvi muito com a área de artes, e acabei assim aperfeiçoando meus estudos e atuando como professora, principalmente de música. Trabalhei em muitas escolas, com diferentes metodologias e em variados contextos.

A partir da junção dos dois campos, educação e artes, com a experiência adquirida no decorrer dos anos e com a realização do mestrado, me adentrei na área de Formação de Professores, ministrando cursos de longa e curta duração, disciplinas na graduação e na pós-graduação. Desta forma, há quase 10 anos venho atuando no Ensino Superior, em cursos de licenciatura presenciais e a distância, e é nesta função que encontrei minha identidade profissional e pessoal. Todas as disciplinas ministradas por mim envolveram didática e prática e ensino na docência.

Sempre procurei durante a minha ação como educadora, não apenas focar o ensino e a transmissão de conhecimentos, mas educar integralmente os sujeitos, trabalhando valores e atitudes culturais essenciais para o desenvolvimento humano.

No período em que cursava o mestrado, na Universidade Federal de São Carlos, comecei a atuar como professora substituta no curso de Música – Licenciatura, nas modalidades presenciais e a distância, desta instituição. Esta experiência me proporcionou mais oportunidades de emprego com formação de professores e o ingresso como docente do curso de Pedagogia, em outras instituições.

Considerando-me protagonista atuante dentro deste contexto já familiar e por meio do trabalho realizado, senti motivação em estudar mais profundamente a formação, bem como o trabalho docente e as práticas pedagógicas de professores iniciantes formados no curso de Pedagogia, na modalidade a distância, da qual aprendi a trabalhar e gostar. Neste modelo de ensino já atuei como aluna e desde 2008 desempenho os papéis de tutora presencial, a distância e professora responsável por disciplinas da graduação e da pós-graduação.

Durante toda a minha atuação pude observar as aflições e ansiedades dos alunos enquanto professores inexperientes que desconhecem a prática do trabalho ou até mesmo de egressos que sempre me procuravam, ora para reafirmar o que foi aprendido, ora para sanar dúvidas, pedir sugestões ou relatar afazeres realizados na escola ou em outros ambientes educativos. Percebia a necessidade de os alunos serem formados e informados sobre questões práticas e diárias do funcionamento da escola, dos desafios da profissão, dos rumos a seguir, por onde iniciar o seu trabalho, entre outras angústias indispensáveis para a realização docente.

Oliveira (2007) expõe que ao pesquisador cabe gostar do tema – que deve estar relacionado à vida pessoal ou profissional deste, com suas experiências, para que se tenha prazer em falar e escrever sobre ele, daí decorreu minha vontade de aprofundar os estudos e pensar na questão e objetivos desta pesquisa com professores em início de carreira, que muitas vezes podem apresentar emoções precedentes como o medo, a insegurança quanto ao seu desempenho e os possíveis caminhos a serem percorridos durante sua atuação. Este princípio é marcado por ocasiões determinantes para a continuação ou o abandono da profissão. Para Brostolin e Oliveira (2013, p.43) o profissional que está no início da carreira docente, apresenta uma insegurança do como fazer, que é ressaltada principalmente quando “[...] a formação não disponibilizou base suficiente para o exercício na profissão”.

Assim, aprofundando minhas leituras sobre formação, verifiquei que pesquisas sobre Formação de Professores têm se destacado, pelo aumento de cursos de licenciatura e especialização docente, tanto em aspectos relativos à concepção, quanto em aspectos referentes à prática educativa. A relação dos educadores com o desenvolvimento curricular e com a escola, os procedimentos de mudança e de aprendizagem, as correlações entre as instituições de formação inicial e o trabalho e a atuação pedagógica nas escolas são temas recorrentes de estudos nesta área. Miglioranza (2010) fala que o tema relacionado à formação de professores vem sendo bastante estudado e discutido nos meios acadêmicos nos últimos anos e tem sido objeto de muitas pesquisas e políticas públicas educacionais.

No trabalho com o Ensino Superior, nos cursos de licenciatura e formação de professores – apenas o enfoque do ensino e a mera transmissão de conhecimentos parece não ser suficiente para compormos docentes preparados para o mercado de trabalho. Podemos assim, refletir sobre até que ponto a universidade cumpre o seu papel, e não se torna um espaço distante quando pensamos na formação integral de

futuros educadores, ou seja, no qual o sujeito tenha a oportunidade de desenvolver seu intelecto, suas emoções, desejos, sociabilidade e seu corpo conscientemente, considerando a gradativa formação da criticidade e da autonomia neste processo.

Bassotto (2015) retrata que ao pensarmos na realidade atual, é possível notar a complexidade que envolve a atuação do pedagogo e que faz-se necessário alcançar uma prática que responda às vigências da contemporaneidade. Os conflitos e contradições que fazem parte da sociedade estão presentes tanto na escola quanto nas diferentes instâncias que o pedagogo atua. Nessa perspectiva, constata-se que a formação inicial do pedagogo, parece não oferecer estrutura à prática dos professores.

Há um leque variado de possibilidades de atuação do pedagogo na sociedade, na qual podemos definir o seu papel como um profissional que atua na escola a partir de suas funções enquanto professor, diretor, supervisor, orientador, ou ainda, como aquele que sabe ensinar e mobilizar as diferentes áreas do conhecimento, isso lhe exige ter uma capacitação ampla. O pedagogo precisa estar constantemente em busca de conhecimentos para que possa compreender e atuar na realidade (BASSOTTO, 2015, p.46).

PAPI (2011, p.84) indica que o estudo de saberes relacionados a professores iniciantes, “[...] embora seja um tema complexo e de grande relevância para a área de Formação de Professores, é, ainda, uma área pouco pesquisada no Brasil”.

A crescente demanda por educação, carecida não somente devido ao desenvolvimento populacional, mas também especialmente derivada das lutas das classes de trabalhadores por acesso à educação simultaneamente com o progresso dos conhecimentos científicos e tecnológicos está estabelecendo transformações na estrutura da escola e da universidade.

Com o avanço da tecnologia, a necessidade da demanda social em compormos professores e devido às exigências de planos mais abrangentes de formação, a Educação a Distância (EaD) tem enfrentado um crescimento acelerado dentro das instituições brasileiras de ensino. Belloni (2015) traz que a sigla EaD é empregada tanto para Educação a Distância quanto para Ensino a Distância. O histórico que compõe a EaD não nasceu com a era tecnológica, mas foi a partir do desenvolvimento e da difusão desta que esta modalidade passou a ser reconhecida como uma configuração de educação próspera (SCHLÜNZEN, MALHEIRO e PEREZ, 2009). Ela surge como uma alternativa para as exigências sociais e pedagógicas. Desta forma, este modo de

ensino passa a ocupar uma posição estratégica para atender as amplas e diversificadas necessidades de qualificação profissional.

Lendo, estudando e refletindo sobre a importância e a abrangência desta modalidade de ensino e vivenciando o envolvimento dos alunos com esta forma de estudar, é que foi se dando o amadurecimento do trabalho descrito, delimitando como campo de pesquisa professores egressos de cursos de Pedagogia, públicos ou privados, iniciantes na carreira docente, formados pela EaD.

Abreu-e-Lima e Alves (2011) mostram que a EaD no Brasil disponibiliza um número muito grande de vagas e conseqüentemente abrange um número elevado de estudantes, o que exige mais atenção à organização do atendimento para garantir a qualidade no processo de ensino e aprendizagem.

A partir desse ponto alguns questionamentos foram emergindo: De que maneira a formação acadêmica em EaD contempla o desenvolvimento da função docente e do tornar-se professor na prática? Onde estão atuando profissionalmente estes egressos? Como estão desenvolvendo suas práticas docentes? Em qual nível educacional estão? O que o curso de Pedagogia proporcionou de aprendizagens pedagógicas práticas para a atuação no trabalho? Como estes profissionais captam suas percepções sobre a formação recebida e enfrentam os desafios colocados a eles durante o exercício da carreira docente? Como os alunos dos cursos de licenciatura a distância estão enfrentando as questões de sala de aula e convivendo com a escola e seus desafios diários?

As questões levantadas apresentaram como finalidade o reconhecimento da atuação destes profissionais egressos em início de carreira que obtiveram uma formação distinta da tradicional, de um curso presencial. A EaD, para Vergara (2007), não se apresenta como uma ameaça à educação presencial, ela é apenas mais uma forma de se educar, “[...] mais uma abertura à tradicional relação ensino/aprendizagem. Em educação há um leque de possibilidades. A EaD é mais uma”. Sendo assim, com a intenção e o interesse em continuar os estudos dentro da carreira docente no Ensino Superior, e vendo a necessidade de se olhar como professores iniciantes percebem suas práticas em função do curso de Pedagogia sob a modalidade a distância, este trabalho traduz o interesse em estudar os saberes de professores iniciantes, principalmente, os saberes da ação pedagógica, conforme proposto por Gauthier et al. (2013), ao investigarem o ensino dos conteúdos e a relação do professor com os alunos, enquanto componentes que alicerçam o ato de ensinar em sala de aula.

Considerando este interesse, destaca-se o que apontaram Guarnieri (1996), Freitas (2002), Chartier (2005), Ferreirinho (2004; 2009), Knoublauch (2008) e Penna (2007) que realizaram estudos que apontam para a necessidade da articulação entre o momento de formação inicial e a profissionalização docente, e uma das dificuldades apontadas por eles envolve a ideia de que os professores iniciantes reconhecem muito pouco o aprendizado decorrente de sua formação inicial e só acreditam que de fato aprendem quando exercem a profissão praticando.

Como atuar e relacionar-se na escola, o que desempenhar, quais funções, entre outras, são saberes do trabalho docente e passam a ser descobertas pelos professores iniciantes por meio da inserção na profissão. Este início de carreira é repleto de predicados próprios que vai se configurando aos poucos e deixando marcas na vida profissional.

Quando falamos em formação de professores, as práticas de ensino que envolvem os saberes docentes, aparecem como elemento fundamental do processo de aprender e ensinar. Para Zeichner (1992), o termo “prática de ensino” refere-se a

[...] todas as variedades de observação e de experiência docente em um programa de formação inicial de professores: experiências de campo que precedem o trabalho em cursos acadêmicos, as experiências precoces incluídas nos cursos acadêmicos, e as práticas de ensino e os programas de iniciação. (ZEICHNER, 1992, p.297).

As práticas de ensino constituem um componente muito importante para a formação de licenciados e aparece como o componente mais destacado nos currículos dos programas de formação de professores para estabelecer relações entre a formação acadêmica e a realidade escolar, segundo Griffin (1989). Esse autor também destaca que as práticas proporcionam a oportunidade de se estudar os professores em um contínuo de sua carreira docente.

Já se sabe, a partir de estudos como o de Vergara (2007), Niskier (1999) e Nunes (1994) que a EaD possibilita desenvolver em seus alunos, saberes que abrangem ações de comunicação, de agilidade no pensamento, de autonomia e de constante busca de informações e oportunidades para crescer. Também é possível destacar que os ambientes virtuais de aprendizagem na formação de professores são possibilidades de articulação teórica e prática diante do cenário atual da sociedade contemporânea.

Pensando nestes profissionais e entendendo que eles devem ter sido formados no sentido da criticidade, da troca de experiências e da articulação entre o pensar e o agir, expomos a seguinte questão de pesquisa:

Como os profissionais formados em cursos de Pedagogia a distância, que são iniciantes na carreira docente, analisam sua formação, reconhecem e relacionam os saberes da ação pedagógica ao exercício de sua profissão?

A partir desse contexto e na busca por uma educação de qualidade, em que os profissionais sejam formados efetivamente para o exercício da função, o objetivo central da pesquisa consiste em compreender como docentes iniciantes egressos de cursos de Pedagogia a distância percebem e reconhecem seus saberes e sua formação acadêmica e as cultivam no cotidiano escolar e de que maneira a formação inicial deles reflete ou contribui para a atuação no contexto da sala de aula.

Como objetivos específicos, delineamos:

- Caracterizar os egressos que realizaram Pedagogia EaD afim de conhecer quem são estas pessoas e como analisam a formação recebida e selecionar entre eles, os considerados iniciantes na profissão para o aprofundamento da pesquisa;
- Identificar quais são os saberes dos egressos relacionados a sua atuação como docente a partir do curso de Pedagogia a distância;
- Reconhecer e discutir os saberes revelados por professores iniciantes;
- Discutir sobre as possíveis contribuições para a formação docente dos cursos EaD para o desenvolvimento profissional de professores iniciantes.

Os estudos de Zincarelli (2009), Dantas (2009), Zatti (2009), dentre outros pesquisadores que estudaram o início da carreira docente, baseados em alunos cuja formação inicial deu-se na educação presencial, têm mostrado que os professores encontram-se inseguros em relação ao trabalho que deve ser desenvolvido com os alunos e sentem falta de uma definição clara sobre os encaminhamentos. Este tipo de

estudo, ainda é escasso em relação aos alunos que iniciaram seus processos de qualificação superior na modalidade a distância.

Definidos a questão central e os objetivos da pesquisa, iniciamos a parte empírica da investigação a partir da aplicação de questionários para selecionar um grupo de sujeitos, professores iniciantes, com até cinco anos de experiência docente egressos de cursos de Pedagogia EaD.

A hipótese inicial foi a de que os cursos de Pedagogia a distância oportunizariam, em parte, uma formação pedagógica que possibilitasse a articulação entre os conhecimentos e os saberes teóricos e práticos, principalmente os saberes da ação pedagógica, no âmbito da área educacional, mas ainda distanciados do contexto real da sala de aula.

O profissional requisitado nos dias que seguem deve ser aquele que visa a formação humana em todas as suas dimensões: física, emocional, intelectual, social e cultural. Assim, é para este educador que o curso de Pedagogia deve contribuir de forma positiva e completa. Franco (2003), alerta que deve ser preocupação do curso de Pedagogia a formação de um profissional crítico e reflexivo, uma vez que a Pedagogia é uma ciência que visa o estudo e a compreensão da práxis educativa em suas intencionalidades. Podemos citar Cunha (2005); Gimeno-Sacristán (2003); Libâneo e Pimenta (2002); Lüdke (2009); Tardif (2002); Schön (1992) e que associam estas características, reflexivo e crítico, ao professor-pesquisador, os quais imersos na prática escolar serão capazes de fornecer o mecanismo para a compreensão das questões fundamentais da educação, tornando-se agentes das transformações que são importantes para o trabalho escolar ou não. A literatura procura destacar a individualidade do professor - pesquisador como centro do processo educacional, ressaltando o distanciamento entre as pesquisas acadêmicas e os problemas vividos pelos agentes nas escolas, assim como traz também a premência do engajamento do professor - pesquisador em mudanças necessárias para progresso do ensino.

Presentemente, para Bassotto (2015), o pedagogo é chamado a reorientar sua prática incessantemente e com isso, é preciso conhecer as relações que existem entre o professor e a construção dos seus saberes sociais, pois são estes saberes construídos que dão suporte à sua prática pedagógica. Para Tardif (2002, p.31)

Se chamamos de saberes sociais o conjunto de saberes de que dispõe uma sociedade e de educação o conjunto de processos de educação e de aprendizagem elaborados socialmente com base nesses saberes, então é evidente que os grupos de educadores, os corpos docentes que realizam efetivamente esses processos educativos no âmbito do sistema de formação em vigor, são os chamados de uma maneira ou de outra, a definir sua prática em relação aos saberes que possuem e transmitem.

A Pedagogia, ciência da educação, parece criar através de suas ações educativas elementos científicos e técnicos para a formação humana, alicerçando referências para as práticas educacionais como o trabalho docente. Os processos de formação do pedagogo, desta forma, carecem de ser constantemente revistos e pensados.

Parece tornar-se fundamental, que pesquisadores comprometidos com seu papel social, passem a analisar de que maneira os egressos de cursos de licenciatura em Pedagogia a distância, iniciantes em sua carreira, vêm aprendendo a atuar profissionalmente e como estão vinculando seus conhecimentos acadêmicos ao desenvolvimento profissional. Assim, este estudo poderá proporcionar uma reflexão sobre a formação profissional de pedagogos e da Educação a Distância, ampliando e enriquecendo discussões relacionadas a formação de professores e Ensino Superior.

Esta tese está organizada em sete partes. Deste modo a Seção 1, *Professores em formação*, se propõe a dissertar sobre o Ensino Superior e a formação de professores, apresenta alguns estudos acadêmicos sobre formação de professores e descreve aspectos do início da carreira docente, considerando educadores em formação.

A Seção 2, *O curso de Pedagogia e a Educação a Distância*, procura se dedicar aos caminhos traçados para o curso de Pedagogia e para a Educação a Distância, abordando também o papel do pedagogo e sua atuação na contemporaneidade. A terceira Seção, *Delineando a trajetória metodológica da pesquisa realizada*, descreve a metodologia adotada para a produção da pesquisa, enfatizando a trajetória percorrida, com o uso de questionários e entrevistas, os sujeitos e as ações desenvolvidas.

A análise das informações compreende os dados quantitativos coletados empiricamente, através do questionário aplicado a egressos do curso de Pedagogia e é revelada na Seção 4, intitulada *Desvendando os participantes da pesquisa*. A quinta Seção, *Analizando as falas das professoras iniciantes*, dedica-se a responder à questão central da pesquisa delineada, discorrendo sobre os dados obtidos com as entrevistas realizadas com as egressas do curso de Pedagogia EaD, iniciantes na carreira docente.

Esta tese ainda está composta pela *Introdução*, que procurou apresentar brevemente a trajetória e a incitação da pesquisa, com seus objetivos e questões orientadoras, e as *Considerações* que procuraram abordar o que foi possível ser concluído nesta pesquisa.



SEÇÃO 1

Professores em formação

SEÇÃO 1

Professores em formação

A seção que inicia esta tese de doutorado procura discorrer bibliograficamente sobre o campo de formação inicial de professores, focalizando o Ensino Superior, revisitando pesquisas na área de iniciação a docência e relatando produções, dificuldades e necessidades da temática referente ao tema.

1.1 Formação de professores no Ensino Superior

Processos formativos envolvem inúmeras áreas da vida humana. Bassotto (2015, p.25) expõe que é plausível notar que há um envolvimento do adulto cada vez maior com a educação e as exigências do mercado de trabalho, e por isso, “[...] cada vez mais, o ensino superior se torna responsável pela formação de parcelas da sociedade”.

Silva (2011) descreve em seu artigo sobre a democratização do ensino, que nos tempos atuais a Educação Superior já não é mais privilégio social para poucas pessoas, mas que tem se transformado em uma aspiração plausível para camadas cada vez mais amplas da população. A autora completa dizendo que este acesso ocorre de maneira horizontal e vertical. Horizontal no sentido de trazer jovens de diferentes classes sociais e de diferentes localizações geográficas e verticalmente ao incluir diferentes faixas-etárias que iniciam ou continuam seus estudos no Ensino Superior.

Depreende-se que o Ensino Superior tem sido um dos meios pelos quais as pessoas acreditam ser possível ascender financeira e profissionalmente. E com a acessibilidade a diferentes tipos de alunos, temos que entender que os ingressantes na graduação trazem consigo traços culturais, econômicos e sociais que foram construídos em suas vivências e se deparam com uma nova realidade que demanda competências e comportamentos próprios, como relata Bassotto (2015).

A universidade, segundo Pimenta e Anastasiou (2005), na qualidade de instituição educativa caracteriza-se como serviço público de educação que é efetivado pela docência e investigação apresentando como finalidades a criação, o desenvolvimento, a transmissão e a crítica da ciência, da técnica e da cultura. Também contempla o preparo para o exercício de atividades profissionais que estabeleçam a

aplicação de conhecimentos e métodos científicos e para a criação artística; a base científica e técnica ao desenvolvimento cultural, social e econômico das sociedades. Assim entendemos a universidade como um espaço de desenvolvimento humano que se preconiza a trabalhar com a diversidade e as inúmeras possibilidades de formação profissional integrando seus objetivos aos dos alunos.

Para Silva (2011) a necessidade da confluência entre o ensino oferecido pela graduação e o interesse dos envolvidos em processo de formação é inegável e deve ser integrado, considerando as necessidades reais da sociedade para que o trabalho pedagógico seja realizado de maneira eficaz. Desta forma, a qualidade no Ensino Superior pleiteia cuidado, pois enquanto se verifica o crescimento desse nível de instrução, também se percebe que surgem situações que necessitam ser repensadas com relação a sua qualidade.

Em seu livro sobre o ensino universitário Zabalza (2004) aborda a questão do crescente processo de massificação na educação superior ressaltando, entre outros, a maior heterogeneidade dos grupos e a menor possibilidade de organização e condições favoráveis para os profissionais que atuam na academia. O autor ainda traz que este processo acarreta no surgimento de obstáculos para introdução de renovações, afirmando que quando lidamos com um número grande de alunos, os professores e as Instituições de Ensino Superior (IES) renunciam a aprendizagem de qualidade – “[...] busca-se apenas “sobreviver” e vencer os obstáculos [...]” (ZABALZA, 2004, p. 182).

Pesquisas como as de Bassotto (2015); Danis (1998); Furlanetto (2010); Placo e Souza (2006) e citam que as aprendizagens na vida adulta são mais singulares, críticas e seletivas, pois os alunos são portadores de uma cultura que os permite selecionar os conhecimentos e escolhem aprender o que tem sentido para eles. Ao sujeito é requerida a disposição para participar dos movimentos que os levem a descobrir novos conteúdos, como o desejo, a necessidade, o compromisso, a curiosidade, a organização, a determinação, entre outros. Zabalza (2004, p.185) salienta que podemos dizer com razão, que

[...] uma característica fundamental dos estudantes universitários é que são sujeitos adultos, ao menos legalmente, em total posse de sua capacidade de decisão. Dessa condição geral, derivam outras várias que tem grande relevância ao se desenvolver o trabalho da universidade.

Ao adentrar no Ensino Superior, os sujeitos carregam suas experiências de aprendizagens que podem contribuir ou não com sua permanência nos estudos e também aprendem a se desenvolver como estudantes universitários, percorrendo caminhos cognitivos, culturais e sociais, na expectativa de formar-se, no caso, professor.

Cunha (2001) retrata que as licenciaturas revelam visões de conhecimento, de educação e de prática pedagógica e não podem se resolver apenas pelo seu currículo explícito e nem pelos conteúdos que ministram. Os valores presentes, segundo o mesmo autor, são elementos muito prestigiosos.

Atualmente, as discussões sobre a formação de professores no Ensino Superior têm crescido significativamente, assumindo um caráter de extrema relevância e tornando-se, comumente, alvo de pesquisas, debates e tema de publicações. Almeida, Ianone e Silva (2012) discorrem afirmando que as demandas por formação de professores têm relação direta com a expansão da educação superior na modalidade a distância, conforme aponta o Censo da Educação Superior 2010, através do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), no qual parte dos cursos oferecidos a distância são de licenciatura e o curso de Pedagogia, o segundo em número de ofertas (Inep, 2011).

Argumenta Franco (2003, p.30) que um dos problemas mais graves que o Brasil enfrenta é a qualidade da educação “[...] profundamente relacionado a falta de professores e a precária formação de muitos dos que estão no exercício da docência. Portanto, é também estratégico para o país, começar pelos cursos de licenciatura”.

Entre os desafios contemporâneos, configura-se a oferta do curso de Pedagogia a distância, que torna essa formação bastante complexa, ao mesmo tempo em que potencializa a expansão da formação de professores e abre novas oportunidades de trabalho para estes profissionais que devem procurar caminhos para humanizar a convivência entre as pessoas.

Gauthier et al. (2013, p. 13) afirma que com a transformação rápida da sociedade as pessoas passaram a considerar o saber como um elemento de primeira importância, e assim as escolas passaram a ser alvo de acusação - de que não cumprem favoravelmente as suas funções. Críticas severas são dirigidas aos professores, por medirem o trabalho entre a escola e os alunos, e aos formadores de professores e faculdades de educação. “Questiona-se, assim, a qualidade da educação dispensada aos

alunos, a competência dos professores e mesmo as instituições responsáveis para a sua formação”.

A partir de leituras, pode-se concluir que foi por volta de 1980 que uma grande mudança começou a ocorrer nas pesquisas com formação de professores. Migliorança (2010) nos mostra que os estudos experimentais e de treinamento profissional foram diminuindo e deram lugar a variados métodos que se relacionavam com a área dos Fundamentos da Educação, como a Antropologia, a Sociologia e Filosofia. Pesquisas com investigações narrativas, do tipo etnográfico e análises críticas surgiram e passou-se a valorizar o pensamento do professor e as influências dos cursos de formação inicial no desenvolvimento da carreira docente. Na década de 90, ainda de acordo com a autora, os estudos na área de formação de professores começaram a brotar de forma definida, como uma área de pesquisa. É nesta época que se dá início ao desenvolvimento

[...] de pesquisas que considerando a complexidade da prática pedagógica e dos saberes docentes, buscam resgatar o papel do professor, destacando a importância de se pensar a formação numa abordagem que vá além da acadêmica, envolvendo o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional da profissão docente (NUNES, 2001, p.28).

Desta forma, as análises foram priorizando a prática profissional, não deixando de considerar a trajetória do educador e a reconstrução da prática de acordo com as necessidades. A temática, Formação de Professores, em consequência de sua amplitude e possibilidade de diferentes definições, pode ser alusiva a aspectos como formação inicial e continuada, formação do professor em início de carreira, capacidade de ensinar do professor, desenvolvimento profissional docente, trabalho colegiado, condições de trabalho na escola, entre tantos outros, que caracterizam a complexidade da profissão docente e da formação de seu profissional (PAPI, 2011).

Migliorança (2010) mostra que desde então a área de Formação de Professores vem se fortalecendo através da ampliação de pesquisas e pesquisadores interessados em entender os fatores que cercam a carreira do professor, visando a qualidade de ensino. O repensar a concepção da formação de professores que

[...] até pouco tempo objetivava a capacitação destes, através da transmissão do conhecimento, a fim de que “aprendessem” a atuar eficazmente na sala de aula, vem sendo substituído pela abordagem de analisar a prática que este professor vem desenvolvendo, enfatizando a temática do saber docente e a busca de uma base de conhecimento para os professores [...] (NUNES, 2001, p.28)

Neste sentido, os professores que estão atuando dentro das escolas, passam a assumir um papel crucial nas pesquisas e investigações concretizadas. Ao final dos anos 90, ressalta Lüdke (2009), as Tecnologias de Comunicação e Informação e a Educação a Distância aparecem como foco principal em estudos pautados na formação de professores.

Brzenzinski (2006, p.49) ao falar, da pesquisa publicada pelo Inep em 2006 sobre as produções de teses e dissertações com foco na formação de professores, destaca que:

[...] a partir também da comparação com o estudo já realizado, admitimos que houve uma quebra do silêncio em relação aos trabalhos acerca da aplicação de tecnologias de informação e comunicação (TIC) e das inovações pedagógicas. Esses se mostram numerosos e diversificados na atualidade, particularmente aqueles que avaliam os efeitos do computador e da televisão nas escolas, que, aos poucos, vão se transformando em ambientes virtuais educativos. Emergem avaliações das modalidades de formação de professores a distância, semipresenciais, com boa participação dos cursistas na utilização dos recursos de mídia e meios eletrônicos.

Com o propósito de identificar o que é produzido na área de Formação de Professores por meio de levantamento bibliográfico relacionado à temática pesquisada, teses e dissertações foram examinadas a partir da disponibilidade de sites, como o da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e da BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações). Para esta investigação acadêmica vários descritores foram selecionados, combinados e testados: pedagogia, concluintes EaD, professor iniciante, iniciantes, EaD, prática docente, capacidades e habilidades para ensinar, formação docente, alunos egressos, professores e egressos EaD. Com o avanço da internet e dos cursos oferecidos online, muitos trabalhos relacionados a Educação a Distância foram encontrados, porém a grande maioria

apresentou estudos relacionados à Tecnologias da Informação e Comunicação (ferramentas de trabalho como fóruns, chats, web conferencias, entre outras), relação tutor – aluno – professor e os papéis dos envolvidos neste processo de ensino.

Após leituras e diálogos foi constatado que para o foco deste trabalho o mais importante seria a relação entre concluintes de Pedagogia em curso de EaD e professor iniciante. Assim, uma leitura mais atenta foi dedicada a dissertações e teses que surgiram a partir dos descritores: Pedagogia - Concluintes EaD - Professores iniciantes – Habilidades para ensinar.

Trabalhos de autores como Berticelli (2012); Costa (2011); Fabris (2012); Furlan (2011); Gabarto (2012); Leone (2011); Oliveira (2011); Papi (2011) e Zanella (2011), forneceram refinamento para o que se procurou pesquisar, pois apresentaram estudos pautados na formação do professor em início de carreira e analisaram seus saberes, angústias, dúvidas, vivências, conceitos e dilemas relacionados à cultura escolar.

Em relação aos pressupostos teóricos, a maioria dos trabalhos apresentou autores que dedicaram seus estudos para a área de formação de professores como Guarnieri (1996, 2010, 2014); Gimeno-Sacristán (2000); Imbernón (1994, 2000, 2009); Marcelo Garcia (1999); Nóvoa (1992, 2009); Pimenta (2005); Schön (2000); Tardif (2002), entre outros, e para Educação a Distância e tecnologia, tais como Belloni (2015); Nunes (2001) e Moran (2002).

Todos os estudos foram de natureza qualitativa e realizados a partir do acompanhamento de grupos de professores. Zanella (2011) e Oliveira (2011) utilizaram-se de questionários com perguntas semi-estruturadas. Furlan (2011), Leone (2011) e Gabarto (2012) fizeram a escolha pela aplicação de questionários para levantamento de identificação de sujeitos e entrevistas. Fabris (2012), Berticelli (2012) e Costa (2011) realizaram entrevistas. Papi (2011) organizou grupos focais, entrevistas e observação participante.

Zanella (2011) analisou a formação de professores iniciantes, suas práticas docentes e sua formação continuada questionando dois grupos de profissionais: professores recém-formados e com mais de dez anos de experiência. Em seus resultados, a autora nos mostrou que todos os docentes enquanto estudantes de cursos presenciais apresentavam dificuldades nas disciplinas relacionadas à didática, por se embasar em problemas que envolviam as questões práticas de sala de aula. A mesma pesquisa indicou que os professores iniciantes, nos primeiros anos de docência, assim

como os professores mais experientes sentem os percalços da carreira e as tentam enfrentar a partir de formações variadas por entenderem que precisam de ajuda profissional. Para os entrevistados o trabalho com a práxis deveria ser mais valorizado para que grande parte dos problemas fosse sanada.

Pensando também nas práticas docentes, Berticelli (2012) buscou compreender em sua pesquisa de mestrado as características das práticas pedagógicas consideradas bem-sucedidas. O autor pôde concluir que as experiências consideradas vitoriosas decorrem do aprendizado de saberes práticos dos professores, que em seus relatos fundamentam uma epistemologia da prática, abarcada como um processo de pensar e agir acertadamente na sala de aula, tomando decisões diante de imprevistos e problemas, propondo maneiras diferenciadas de transmitir conteúdo e de interagir com os alunos.

Papi (2011) focou seus estudos nos professores em início de carreira que são considerados bem-sucedidos no exercício de sua profissão. A partir da análise e da sistematização de dados coletados empiricamente, a autora verificou que o desenvolvimento profissional se expressa a partir de práticas sociais historicamente situadas em momentos vividos pelos docentes que evidenciam que estes realizam movimentos assegurando a continuidade do próprio trabalho, contrapõem iniciativas que confirmam sua ação determinante no campo da prática, estabelecem outros tipos de relações sociais, adversas às já existentes e procuram evidenciar necessidades formativas e que valorizam a escola.

Desta forma também e a propósito das relações escolares, Furlan (2011) em seu doutorado discutiu e analisou a transmissão da cultura escolar, suas regras, hierarquias, valores, rituais e poderes, relacionados à visão do professor iniciante. Apesar de a autora trazer a especificidade do trabalho com professores da área de Química, ela aborda questões importantes para a reflexão em relação a este público. Em sua pesquisa procurou-se desvendar como se dá o processo de socialização e construção de identidade profissional dos professores da área relacionando-os a escola.

Furlan (2011) e Gabarto (2012) nos falam que o início da trajetória docente é marcada pelos professores que se sentem angustiados pela incerteza das aulas, pelo papel do profissional diante dos colegas e dos alunos e pela continuidade do trabalho. A cultura instaurada nas diferentes instituições escolares (públicas e privadas), a socialização dos envolvidos no processo e a recusa da identificação docente no princípio da carreira estão fortemente presentes nos resultados da pesquisa de Furlan (2011).

Gabarto (2012) também destaca a importância das relações sociais estabelecidas na escola, como o acolhimento e a integração dos professores para amenizar os desafios colocados no período inicial da docência. Os professores abordados na pesquisa de Gabarto (2012) reconheceram o choque com a realidade e os desafios que enfrentaram nesta fase, mas reconheceram que foi uma fase de intensas aprendizagens e descobertas.

Com o objetivo de investigar as necessidades formativas de professores em início de carreira que atuam nos primeiros anos do Ensino Fundamental a fim de subsidiar a construção de projetos de formação continuada, Leone (2011) pesquisou ao longo do mestrado as experiências vividas por um grupo de professores, destacando suas dificuldades, em relação aos alunos, a sala de aula, ao corpo docente; suas preocupações com o conteúdo, com as aulas, com o domínio da prática; e seus sentimentos, com suas fontes e formas de apoio, acompanhamento, orientação e olhar acerca das contribuições da formação continuada, ao ingressarem e vivenciarem o magistério. Como resultado de sua inserção empírica, ficou explícita a necessidade de ações formativas que preparem o professor para seu ingresso profissional e o compromisso das instituições escolares e das agências formadoras na construção de apoio e no enfrentamento dos problemas aos novos docentes.

Em sua dissertação de mestrado, Fabris (2012) examinou a Educação a Distância, destacando os saberes dos professores que atuam como tutores presenciais iniciantes. O estudo revelou os conceitos (entendimento da tecnologia e dos recursos digitais), os saberes (predomínio de experiências pedagógicas, disciplinares, curriculares e tecnológicos) e os dilemas (mediação da aprendizagem, conhecimento de conteúdos diversos e autonomia nos processos) vividos e apresentados por docentes atuantes na EaD, com toda a sua complexidade e diferenças em relação à educação presencial. Nesta mesma linha, Oliveira (2011) estudou os saberes docentes no contexto da prática do professor da educação online. A autora destacou a necessidade de novos conhecimentos e habilidades pedagógicas para esta prática e verifica o quanto a modalidade EaD tem se expandido e lançado programas e projetos educacionais nos últimos anos. A ausência de uma formação adequada leva o professor presencial a entrar em conflito com as habilidades necessárias para se ensinar a distância, o fazendo ressignificar seu exercício e o levando a desenvolver saberes experienciais dentro deste universo.

Foi sobre aprendizagens e saberes docentes e habilidades e competências construídas pelos professores em suas trajetórias profissionais que tratou Costa (2011).

A pesquisadora demonstrou em seu trabalho que estas aprendizagens são fruto de contextos variados que envolvem a formação pré-profissional, inicial e contínua e as interações vividas no contexto escolar. Os dados coletados revelaram que a maioria dos docentes idealiza a formação como um contexto de aprendizagens importantes para a prática pedagógica, pois estas dão subsídio à ação dos professores.

Com base no que foi descrito até aqui, é possível afirmar que a reflexão a respeito da formação de professores e da profissão docente torna-se conveniente e propícia. Porém, como mostram Gauthier et al. (2013, p.14) ela não deve reduzir-se as dimensões técnicas e organizacionais, mas sim, deve considerar a própria essência da problemática de ensino que consiste em caracterizar “[...] a natureza dos saberes subjacentes ao ato de ensinar, isto é, o conjunto de conhecimentos, competências e habilidades que servem de alicerce à prática concreta do magistério [...]” e que podem ser incorporados aos planos e projetos de cursos de formação de professores.

A consciência desses princípios do “[...] saber profissional docente, no entanto, é fundamental e pode permitir que os professores exerçam o seu ofício com muito mais competência” (GAUTHIER et al., 2013, p.17).

1.2 O profissional iniciante como um educador em formação

Professor iniciante é aquele, de acordo com Marcelo García (1999) e Huberman (1992) que se encontra nos cinco primeiros anos do exercício do magistério, ou seja, da atuação docente. Esta é uma fase marcada pela aquisição de certas práticas e saberes pedagógicos essenciais à atividade docente.

Giovanni e Marin (2014, p.5) abordam que estudos com professores iniciantes são muito significativos por vários motivos, entre os quais a quantidade de professores nesta situação, sobretudo no Brasil. “Dados quantitativos sobre professores em exercício, no país, nos permitem apontar essa expansão quantitativa, fato que demonstra uma das faces da relevância do tema”. Se pensarmos na educação básica, de acordo com as mesmas autoras, entre os anos de 1997 e 2001 tivemos um crescimento de 80.000 professores que passaram a pertencer aos quadros do magistério, grande parte destes, iniciantes.

O estudo publicado pela UNESCO em 2004 sobre o perfil dos professores brasileiros detectou que dentre 5.000 professores investigados, aproximadamente 13%

eram iniciantes. Este mesmo documento atesta que se torna indispensável a implementação de uma política de melhoria para educação básica a partir da formação inicial de docentes.

Posteriormente a segunda guerra mundial, com o crescimento da educação, Giovanni e Marin (2014, p.6) descrevem que a preocupação com as dificuldades dos professores e com os professores iniciantes expandiu-se consideravelmente, devido à constatação da “[...] insuficiência da formação inicial recebida para enfrentar as novas realidades escolares”.

No sistema educativo brasileiro, não se pode verificar, tradicionalmente, ações específicas para acolher esta etapa inicial da profissão docente, porém podemos encontrar consideráveis investigações e experimentos de intervenção relacionados a formação e os afazeres de docentes iniciantes e também “[...] algumas iniciativas oficiais de acompanhamento aos novos professores, desenvolvidas por secretarias municipais e estaduais, em São Paulo e outros estados brasileiros [...]” (GIOVANNI e MARIN, 2014, p.9). Já se tem divulgado aliás, políticas específicas direcionadas para a inserção profissional docente advindas de países como Alemanha, Austrália, Argentina, Canadá, Colômbia, Chile, Espanha, Estados Unidos, Finlândia e México.

Porém, como mostra Dragone e Giovanni (2014), o professor iniciante tem estado no centro das atenções de políticas educacionais e de gestores, o que já resultou na derivação de implementação de políticas de acolhimento para oferecer maneiras mais viáveis de adaptação do profissional as realidades escolares.

André (2012) realizou uma pesquisa sobre as políticas e programas de apoio a professores iniciantes, da qual tratou sobre a importância de capacitação, suporte e acompanhamento a estes e verificou que as maiores taxas de evasão dos professores ocorrem nos primeiros anos de docência, visto que este é um período de muitas angústias e aprendizagens de saberes até então desconhecidos. Segundo a autora, programas de iniciação à docência, podem ajudar a minimizar a carga das tarefas pedagógicas e fazer com que os iniciantes transitem de estudante a professor e se convençam de que é essencial um processo contínuo de desenvolvimento profissional.

A mesma pesquisa de André (2012) constatou que há aceitação por parte de gestores em relação a elaboração de programas para professores iniciantes, situação que evidencia a carência sentida no contexto escolar.

Pelo aprendizado diário e a convivência com os alunos por parte da pesquisadora, principalmente aqueles da Educação a Distância, pode-se notar, em seus

questionamentos e angústias, o quanto eles sentem a necessidade de se prepararem para o mercado de trabalho e estudarem práticas pedagógicas que estejam conectadas com a realidade que enfrentarão diariamente dentro das escolas ou outros ambientes educativos. Zanella (2011, p. 15) relata em sua pesquisa

Durante as aulas de Didática e de Práticas do Ensino pouco ou nada foi acrescido para o aprofundamento ou a ampliação dos conhecimentos de prática pedagógica para o meu futuro exercício docente. Durante os estágios, ainda na formação inicial, não tive o acompanhamento de um docente com experiência.

Marcelo García (1999) apresenta em seu livro sobre formação de professores as quatro fases diferenciadas do aprender a ensinar descritas por Feiman em 1986: a *fase do pré-treino*, que inclui as experiências que os futuros educadores vivenciaram enquanto alunos e que podem influenciar de forma inconsciente durante o exercício da profissão; a *fase de formação inicial* que se refere ao momento de preparação formal para ser professor, que acontece em instituições específicas; a *fase de iniciação* que relaciona-se aos primeiros anos do magistério os quais se caracterizam como uma etapa ímpar e marcante na vida do professor e a *fase de formação permanente* que engloba o período abrangente de formação pelas instituições e pelos próprios professores ao longo da carreira, com o propósito de permitir que a profissionalização se desenvolva.

O entendimento e o desenvolvimento pedagógico do aluno constituído professor pelo curso de Pedagogia é possibilitado pela *fase de formação inicial* da docência, ou seja, a graduação e, independentemente da modalidade, deve ser o período de reflexão do conteúdo e da prática adotada. Ao considerar o pedagogo como o sujeito que busca conjugar a teoria e a prática pela própria ação, Houssaye et al. (2004) alerta para que o pedagogo saiba articular a teoria e a prática da educação.

A formação inicial docente possibilita, de acordo com Zanella (2011, p. 22) “[...] o entendimento e o desenvolvimento didático do professor em sala de aula, por isso, para que este desenvolva um bom trabalho, a graduação deve ser o primeiro passo para a reflexão do conteúdo e da prática adotada”.

Com base na abordagem de Marcelo García (1999), a fase de iniciação deve ser entendida como a fusão entre a formação inicial e o processo de profissionalização da docência.

Considerando a docência como um ofício que é aprendido, devemos nos aprofundar cada vez mais nos conhecimentos relacionados à formação inicial da carreira. Para Marcelo García (1999), o docente deve ser um profissional que tenha domínio de competências, técnicas e conhecimentos específicos necessários para exercer tal função. Esses conhecimentos devem ser adquiridos ao longo da vida – na formação inicial, continuada e na experiência com a prática diária. O início da carreira docente pode ser definido como:

[...] o período que compreende os primeiros anos de carreira, nos quais os professores realizam uma transição de estudantes para docentes. É um período de tensões e aprendizagens intensas em contextos geralmente desconhecidos no qual os professores devem adquirir conhecimentos profissionais, além de conseguir manter um equilíbrio pessoal (MARCELO GARCÍA, 1999, p.7).

Podemos ver que a fase de iniciação é considerada como um período de desenvolvimento profissional, na medida em que objetivo deste processo envolva a intenção de os professores adquirirem conhecimentos, destrezas e atitudes que envolvam a integração da cultura docente e escolar, os saberes dos códigos e das normas pedagógicas adequadas ao desenvolvimento de um ensino de qualidade. Ela se inscreve, segundo Papi (2011, p.74) como um tempo e um espaço privilegiado para a construção da docência, visto que os primeiros anos de atuação são cruciais para a composição de ações futuras e para a própria estabilidade na profissão, podendo ser um momento “[...] mais fácil ou mais difícil, dependendo das condições encontradas pelos professores no local de trabalho, do apoio que recebem e das relações mais ou menos favoráveis que irão vivenciar”.

Marcelo García (2011, p.9) delinea as muitas tarefas enfrentadas pelos iniciantes: buscar conhecer os estudantes, o currículo e o contexto escolar; planejar adequadamente o que vai ser ensinado; iniciar o desenvolvimento de um repertório docente que lhes permita sobreviver como professores; criar uma comunidade de aprendizagem na classe e prosseguir aprimorando sua identidade profissional.

Parece ficar claro que é no momento de iniciação, após a fase da formação inicial, que o novato se confronta com o que de fato envolve a realidade e com contradições que nem sempre está apto a superar, colocando em prova os

conhecimentos adquiridos e “[...] assumindo uma postura que pode ir desde uma adaptação e reprodução muitas vezes pouco crítica ao contexto escolar e à prática nele existente, a uma postura inovadora e autônoma, ciente dos desafios e conhecimentos que sustentam sua ação” (PAPI, 2011, p.75)

O artigo escrito por Giovanni e Guarnieri (2014) intitulado de *“Pesquisas sobre professores iniciantes e as tendências atuais de reforma da formação de professores: distância, ambiguidades e tensões”* apresenta uma série de resultados decorrentes de investigações na área de iniciação à docência, destacando as dificuldades e as aprendizagens de professores iniciantes. Elas apontam características e necessidades de articulação entre o momento da formação inicial e da profissionalização, dentre os quais podemos destacar: remoção constante de escolas, encaminhamento para locais de fragilidade social mais acentuada, atribuição por turmas de alunos dadas como difíceis, dificuldade na compreensão da organização escolar por falta de sistematização da gestão e da ajuda de colegas, ausência de questionamento sobre saberes práticos incorporados pelo trabalho escolar, silêncio e aceitação de imposições de regras e estratégias de controle ao poder, prejuízos na aprendizagem pedagógica dependendo da interação que os novatos conseguem estabelecer no interior da escola em contato com seus pares, entre outros. “Professores/as iniciantes pouco reconhecem o aprendizado ocorrido na formação inicial: consideram que só aprende no exercício da profissão e que a formação é *“muito teórica, não serve para a prática”*” (GIOVANNI e GUARNIERI, 2014, p.35)

A graduação em Pedagogia parece assim não ser reconhecida como espaço de formação central e a escola procura assumir esta incumbência no processo de constituição da docência. De acordo com Giovanni e Guarnieri (2010, p.3):

Pesquisas sobre professores iniciantes que focalizam ingresso na carreira e aprendizagem da docência têm evidenciado que a escola enquanto local de trabalho assume papel central no processo de constituição da docência, sinalizando desarticulação da formação inicial para contribuir com tal processo.

Em concordância com este pensamento, é possível notar que dificuldades e fragilidades de articulação entre o momento da formação inicial e o princípio do ingresso ao mercado de trabalho estão presentes. A partir da pesquisa de Gatti, Barreto e

André (2011) fica evidente a importância em se revisar a formação inicial de docentes. As autoras problematizam essa questão expondo que estudos vêm mostrando que a formação inicial atual não atende o necessário para o desempenho qualificado de professores. Mas como isso vem acontecendo com professores iniciantes formados na modalidade a distância?

Migliorança (2010, p.33), que realizou uma pesquisa de doutorado com professores que receberam formação a distância discorre que

[...] o professor se depara com as diferenças entre os estudos/propostas aprendidos na sua formação inicial e as necessidades da prática em sala de aula, que exige mais do que aprendeu na formação inicial. É preciso ter conhecimento sobre os conteúdos específicos de sua área, também conhecer diferentes estratégias para ensinar diferentes contextos, para diferentes públicos.

As instituições de ensino ainda apresentam currículos cujo conhecimento predominante é o teórico, não contemplando a relação existente entre a teoria estudada e as atividades práticas escolares. Isso parece ser insuficiente para integrar um professor à sala de aula. Há uma lacuna entre o conhecimento apreendido na formação inicial e a prática docente e dessa forma, se colocam em xeque os currículos das licenciaturas e os conteúdos formativos das mesmas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96, no seu artigo 61, parágrafo único, nos mostra que quando se menciona a constituição de professores, um dos alicerces para uma formação de excelência deve contemplar a “[...] associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço”. Podemos concluir daí que, os cursos de formação docente devem desenvolver a relação teoria e prática, proporcionando a vivência com o mundo da escola e da sala de aula.

É possível verificar, como apontam as pesquisas mencionadas até aqui, que o início do trabalho docente vai sendo subsidiado pela escola ou outros espaços educativos, como unidade, e estes acabam por exercer papel fundamental no apoio aos professores principiantes, visto que eles estão em processo de evolução e desenvolvimento contínuo a partir dos conhecimentos adquiridos durante a graduação. Porém não se pode esquecer de que a escola não é, e não deve ser a única responsável

pela formação dos futuros professores. O currículo acadêmico, com seus conteúdos e propostas de ensino e aprendizagem devem apresentar suporte suficiente para que a maturidade profissional se concretize em situações reais.

O currículo ao se expressar através de uma práxis adquire significado definitivo para os envolvidos, pois é na teoria vinculada à prática que toda intenção se faz realidade, se manifesta, adquire significação e valor. Gimeno-Sacristán (2000) pontua que “[...] um currículo se justifica na prática, enfim por pretensos efeitos educativos e estes dependem das experiências reais que os alunos têm no contexto da aula, condicionadas pela estrutura de tarefas que cobrem seu tempo de aprendizagem” (GIMENO-SACRISTÁN, 2000, p. 201). Ainda segundo o autor:

A prática tem um esqueleto que mantém os estilos pedagógicos a serviço de finalidades muito diversas, uma estrutura na qual se envolve o currículo ao se desenvolver e se concretizar em práticas pedagógicas. (GIMENO-SACRISTÁN, 2000, p. 202)

Giovanni e Guarnieri (2010) se manifestam dizendo que aspectos relevantes para o exercício da profissão, como normas, regras e horários escolares, características dos alunos, dúvidas de condutas, entre outros não são abordados na formação inicial, no caso, presencial, ou seja, não entrelaçam componentes de trajetória de vida e escolarização com elementos presentes na cultura escolar. Para as autoras “[...] a imersão no local de trabalho por si só não propicia conhecimentos suficientes para exercer a docência” (GIOVANNI e GUARNIERI, 2010, p.4).

Guarnieri (1996) explicita que o exercício profissional provê pistas muito importantes para a construção da função docente, do tornar-se professor, quando os conhecimentos teóricos acadêmicos são articulados com os conhecimentos do contexto escolar e da prática docente.

A formação docente, segundo Feldmann (2004), não pode mais ser vista como um processo de acumulação de conhecimentos organizados de maneira estática, com livros, teorias e técnicas, e sim, que este processo de desenvolvimento profissional e pessoal, entendido como uma dimensão de reconstrução permanente deve vincular-se à concepção e análise dos contextos e relações sociais que produzem um conjunto de valores, saberes e atitudes, os quais imprimem significados ao fazer educativo. Desta

forma, parece essencial a valorização de modelos de formação docente que desencadeie nos futuros educadores a reflexão crítica sobre as suas práticas e teorias.

Nessa direção, faz-se necessário desenvolver nos educandos em formação, competências profissionais com metodologias pautadas na articulação teoria-prática, na resolução de situações-problema e na reflexão individual e compartilhada da atuação profissional, colocando o futuro professor em contato com a realidade em que irá atuar e com as questões concretas da profissão. Assim:

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. (FREIRE, 1996, p. 41)

A todo o momento, os docentes em formação devem ser convidados a entender e protagonizar a produção do seu conhecimento, desenvolvendo sua criatividade e criticidade.

1.3 Os saberes da formação docente

Não basta ter talento, cultura, bom senso, conhecer o conteúdo e seguir a intuição para ser professor. Seu ofício é principalmente composto de saberes – disciplinares, curriculares, científicos (das ciências da educação), da ação pedagógica (prático) e da tradição pedagógica (experiencial) - que alimentam uma razão intersubjetiva, dialética, contextualizada, deliberativa, argumentativa e comunicacional (GAUTHIER et al, 2013). Pedrino (2009, p.28) em sua dissertação que trata de processos de formação de professores acredita que o professor:

[...] é capaz de levantar problemas e questões sobre sua prática, bem como encontrar soluções para as dificuldades encontradas. Dessa forma, esse profissional pode ativamente definir os objetivos e modos de atuação do seu trabalho, configurando-se também como protagonista na produção do conhecimento sobre o ensino que não é exclusivo dos pesquisadores e teóricos da academia.

Os saberes profissionais dos docentes são referendados por Tardif e Gauthier (1996, p. 11), que escrevem: “[...] o saber docente é um saber composto de vários saberes oriundos de fontes diferentes e produzidos em contextos institucionais e profissionais variados”.

Conhecimentos sobre os saberes pedagógicos estão inseridos dentro dos conceitos de “*Gestão da Matéria*” e “*Gestão da Classe*” trazidos por Gauthier et al. (2013) que acreditam que a formalização dos saberes necessários à execução das tarefas é condição essencial para toda profissão.

Na concepção do autor, *Gestão da Matéria* envolveria todos os assuntos relacionados ao planejamento, ao ensino e à avaliação de aulas, tratando-se de um conjunto de variáveis influentes na aprendizagem. “Ela engloba o conjunto das operações de que o mestre lança mão para levar os alunos a aprenderem o conteúdo” (GAUTHIER et al., 2013, p.196). Já o termo *Gestão da Classe*, depende do contexto e procura trazer uma coleção de regras e de atitudes fundamentais para se criar e manter um ambiente organizado e favorável para o ensino e a aprendizagem, “[...] ela remete a todos os enunciados que dizem respeito à introdução e à manutenção de uma ordem geral na sala de aula a fim de promover a aprendizagem” (GAUTHIER et al., 2013, p.241).

Os saberes que envolvem a atividade docente devem ser mobilizados, segundo Gauthier et al. (2013, p.28) e formar uma espécie de “[...] reservatório no qual o professor se abastece para responder as exigências de sua situação concreta de ensino”. Procurando relacionar as temáticas estudadas – Formação de Professores, Pedagogia EaD e Professores Iniciais e aprofundar o que já foi citado acima, podemos entender que os saberes docentes constituem os conceitos de *Gestão da Matéria e Gestão da Classe*.

O saber disciplinar “[...] refere-se aos saberes produzidos pelos pesquisadores e cientistas nas diversas disciplinas científicas, ao conhecimento por eles produzidos a respeito do mundo”. (GAUTHIER et al., 2013, p.29). Trata-se dos saberes dispostos na sociedade e integrados na universidade, no curso de Pedagogia, presencial ou EaD, em forma de disciplinas que geram um saber da ação pedagógica germinado pelo professor em seu contexto de atuação. Alguns autores abordam estes saberes a serem ensinados como transposição didática (CHEVALLARD, 1991) ou conhecimento pedagógico da matéria (SHULMAN, 1986). A respeito do saber curricular, podemos discorrer que este se refere aos programas de ensino, a organização do conteúdo a ser ensinado. “É de fato,

o programa que lhe serve de guia para planejar, para avaliar” (GAUTHIER et al., 2013, p.31).

O saber das ciências da educação envolve um saber profissional específico “[...] que não está diretamente relacionado com a ação pedagógica, mas serve de pano fundo tanto para ela quanto para os outros membros de sua categoria socializados da mesma maneira” (GAUTHIER et al., 2013, p.31). Podemos entender que todos os conhecimentos adquiridos durante o trabalho, principalmente na fase de iniciação, que informam e formam o professor, como funcionamento da escola e conselho escolar, estão contidos aqui. Quando abordamos o saber da tradição pedagógica aludimos a maneira como a escola está organizada, cristalizada, que povoa “[...] uma boa parte do cotidiano das escolas atuais [...] esse saber da tradição apresenta muitas fraquezas, pois pode comportar inúmeros erros” (GAUTHIER et al., 2013, p.32).

A partir do saber experiencial, muito sentido pelos iniciantes, o professor desenvolve suas vivências pessoais e únicas, constituindo um repertório de saberes que se tornam usuais ou não no contexto profissional e que muitas vezes fica confinado na sala de aula. Para Gauthier et al., (2013, p.32) o que delimita este saber “[...] é exatamente o fato de que ele é feito de pressupostos e de argumentos que não são verificados por meio de métodos científicos”. O saber da ação pedagógica procura associar estes saberes, sendo o mais necessário à profissionalização o ensino. Ele é o “[...] saber experiencial dos professores a partir do momento em que se torna público e que é testado pelas pesquisas realizadas em sala de aula” (GAUTHIER et al., 2013, p.33). Os saberes da ação pedagógica devem ser explicitados e estudados por se constituírem em fundamentos da profissão do professor.

Na ausência da sistematização e do estudo destes saberes pedagógicos e práticos, os professores acabam por continuar recorrendo à experiência, a tradição, ao bom senso e continuarão “[...] usando saberes que não somente podem comportar limitações importantes, mas que também não os distinguem em nada, ou em quase nada do cidadão comum” (GAUTHIER et al., 2013, p.34). Com a análise do trabalho dos professores podemos esclarecer, de modo fecundo e pertinente questões que devem estar presentes no curso de Pedagogia (TARDIF, 2002). Dessa forma, ressalta-se ainda mais a relevância da formação inicial, da graduação, na “[...] constituição de um repertório de conhecimentos pedagógicos próprios” (TARDIF, 2002, p. 121) e na reflexão de práticas e saberes pertencentes ao meio escolar.

Avigora-se de tal modo, a necessidade de entender melhor os conhecimentos indispensáveis para o professor, que é figura central na ação educativa, ensinar nos dias atuais, os processos de mudança, a relação entre os conhecimentos adquiridos na fase de formação inicial e de iniciação, com os saberes em salas de aula, compreendendo que este domínio de conhecimentos pode levar a uma qualidade da educação.

Considerando toda esta complexidade e pensando na melhoria da oferta dos cursos a distância, o diferencial desta pesquisa encontra-se na pretensão de se considerar esta multiplicidade de informações e ouvir a voz dos professores, graduados pela Educação a Distância, em início de carreira. Na próxima seção o leitor conhecerá melhor a constituição do curso de Pedagogia EaD com sua trajetória, concepção, aspectos legais e políticas educacionais.



SEÇÃO 2

O curso de Pedagogia e a Educação a Distância

SEÇÃO 2

O curso de Pedagogia e a Educação a Distância

Esta seção procura abordar o curso de Pedagogia e a Educação a Distância a partir de dois tópicos: o primeiro expõe a trajetória da EaD - sua concepção, aspectos legais e políticas educacionais e o segundo discorre sobre o curso de Pedagogia e o desenvolvimento deste através do ensino a distância como um espaço de composição e constituição docente.

2.1 O ensino e a Educação a Distância

O cenário contemporâneo nos aponta uma escola que deixou de ser a única fonte de saber, na qual as tecnologias de informação e da comunicação modificaram nossas relações com as pessoas e possibilitaram o acesso ao conhecimento. O processo de aquisição e divulgação do conhecimento se ampliou de forma considerável e a Educação a Distância tomou novo impulso (TANCREDI, REALI e MIZUKAMI, 2005), pois a tecnologia e a comunicação comprometeram a vida cotidiana, a aprendizagem e o conhecimento. O trabalho com formação de professores não está desvinculado desse contexto, portanto, a circunstância atual nos apresenta um pensar e repensar o processo de concepção de professor diante desta realidade repleta de novos saberes.

A Educação a Distância tem ganhado força em diferentes contextos, níveis, formatos, áreas de conhecimento, processos de formação e requalificação profissional e especificidades de cursos (MIZUKAMI, 2009). Gatti e Barretto (2009) falam que a extensão de cursos e o crescente envolvimento das IES com o ensino a distância, quando se trata de formação de professores, mostram que esta modalidade de ensino adquire nova dimensão em nosso país e desta forma passam a auferir importância na política educacional. Este fato faz com que, cada vez mais estas instituições ganhem confiabilidade e estima para ampliarem suas ofertas na formação inicial na modalidade à distância.

Schlünzen; Malheiro e Perez (2009) discorrem que com o aparecimento da cibercultura (cultura resultante da comunicação através do uso de computadores) e da sociedade da informação deu-se uma mudança da lógica da comunicação e interação. “[...] por meio dos ciberespaços (ambientes comunicacionais) que aparecem com a Internet, surgiu também uma nova demanda e novas exigências, inclusive no setor educacional” (SCHLÜNZEN, MALHEIRO e PEREZ, 2009, p. 289).

Soares (2003, p.12) afirma que embora o uso da internet seja uma prática ainda recente

[...] mais da metade das universidades americanas já estão oferecendo algum tipo de educação a distância. Através do uso das modernas tecnologias da comunicação, prevê-se que, para meados da primeira década do novo milênio, cerca de 60% do ensino do país esteja sendo ministrado fora dos ambientes tradicionais, ou seja, inteiramente através do ciberespaço.

Neste contexto, a Educação a Distância tem adquirido espaço e atenção e oportunizado um ensino e uma aprendizagem flexível, interativa e dinâmica, como mostra Soares (2003).

Lévy (1999) afirma que a educação presencial agrupa seus alunos e o professor de cada classe num mesmo ambiente físico, com horário de entrada e saída. A educação virtual substitui a presença física dos alunos em um único local, pela participação na rede de comunicação eletrônica – internet - e se utiliza de recursos que favorecem a cooperação, rompendo a barreira espaço – tempo.

Para Migliorança (2010, p.54) a internet, atualmente, é vista

[...] como um espaço de democratização das informações, facilitando a busca de textos, artigos e notícias [...] permite que as pessoas comuniquem-se, compartilhem informações, discutam e atualizem temas de interesse, busquem apoio e solução para problemas [...] Mais do que isso, a internet possibilita interação virtual a distância e a construção de comunidades de aprendizagem formadas por pessoas das mais diversas culturas e procedências.

Os processos correspondentes ao ensino a distância para Moore e Kearley (2008) são definidos como situações onde professores e alunos, atuam em locais diferentes durante todo ou praticamente todo o tempo, e por isso, torna-se essencial o uso da tecnologia para transmitir informações e proporcionar um meio para interagir:

Educação a distância é o aprendizado planejado que ocorre normalmente em um lugar diferente do local de ensino, exigindo técnicas especiais de criação do curso de instrução, comunicação por meio de várias tecnologias e disposições organizacionais e administrativas especiais. (MOORE e KEARLEY, 2008, p.2)

Kenski (2006, p.55) discursa, alegando que a escola virtual contempla o

[...] local que partilham fluxos e mensagens para a difusão dos saberes, o ambiente virtual de aprendizagem se constrói com base no estímulo à realização de atividades colaborativas, em que o aluno não se sinta só, isolado, dialogando apenas com a máquina ou com o instrutor, também virtual. Ao contrário, construindo novas formas de comunicação, o espaço da escola virtual se apresenta pela estruturação de comunidades on-line em que alunos e professores dialogam permanentemente, mediados pelos conhecimentos.

Na modalidade a distância, aqui no Brasil, temos a presença de uma equipe multidisciplinar e a função do docente desempenhada por um conjunto de profissionais que partilham e realizam várias tarefas de forma integrada. Faz-se assim de grande importância uma configuração institucional adequada aos cursos a distância, juntamente com as tecnologias para a mediação de conteúdos.

Nesta perspectiva, conforme Oliveira (2008) é necessária a atuação conjunta de diferentes figuras: professor conteudista (elabora o material didático), professor responsável (planeja e acompanha o desenvolvimento das atividades), tutor presencial (acompanha os alunos em encontros presenciais), tutor virtual (acompanha atividades, media interatividades e avalia os alunos durante as disciplinas realizadas online), coordenador de curso ou coordenador pedagógico, coordenador de polo (responsável pelo polo de apoio presencial), pedagogo e designer instrucional (sistematiza o que vai ser ensinado, utilizando métodos, técnicas, materiais, entre outros). Para cada um desses

profissionais existe uma responsabilidade necessária a fim de garantir o funcionamento adequado e requerido pela EaD.

Bruno e Lemgruber (2010, p.71) destacam que atualmente, nas diferentes modalidades de ensino, os docentes desempenham inúmeras funções excedendo as tarefas de planejar, avaliar e ministrar aulas, pois vivenciamos contextos formativos cada vez mais complexos, que exigem que o professor assuma múltiplas funções e consiga se agregar a uma equipe multidisciplinar incumbindo-se “[...] como formador, conceptor ou realizador de cursos e materiais didáticos; pesquisador, mediador, orientador e nesta concepção, se assumir como recurso do aprendente”. Para Belloni (2015, p.87) a principal característica do ensino a distância é “[...] a transformação do professor de uma entidade individual em uma entidade coletiva”.

Em um dos modelos de ensino a distância mais utilizado, além do grupo de professores de apoio multidisciplinar, o corpo de tutores tem como função e deve compartilhar ativamente da prática pedagógica, acompanhando o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem e auxiliando os alunos no sentido da aquisição de estratégias de aprendizagem e autonomia de estudo. Ele procura promover o diálogo e a troca de informações e experiências, na perspectiva de integrá-los ao processo educativo como sujeitos ativos de seu próprio conhecimento. O trabalho pedagógico na EaD implica o estabelecimento de uma comunicação ativa entre docentes, tutores e alunos, para que se crie um ambiente virtual de real aprendizagem. Ao considerarmos as especificidades de cada modalidade, presencial e a distância, vemos que os trabalhos de equipe e de cooperação são desafios que precisam ser enfrentados por todos os agentes educativos, visto que os caminhos formativos de ambos estão inter-relacionados e o modo como são vividos e percebidos origina o propósito “[...] pessoal/grupal e institucional de transformação e aperfeiçoamento em direção a um ideal formativo comum”. Em razão disso, instituições e professores necessitam estar conscientes de suas responsabilidades formativas (ISAIA, 2006, p. 82).

Vergara (2007) apresenta que o Brasil, país de cultura relacional, está se utilizando de recursos tecnológicos que possibilitam o ambiente da sala de aula presencial em ambientes virtuais de muita qualidade, onde há ênfase em relacionamentos, o que têm se destacado diante de muitos países americanos e europeus. A mesma autora continua dizendo que apesar deste avanço, a EaD ainda encontra vantagens nestes países e desfrutam de credibilidade com o público porque os americanos e europeus concretizam reais “[...] investimentos em ciência e tecnologia, há

a possibilidade de criação de mecanismos eficazes que podem otimizar a interação professor/aluno e, como consequência, a qualidade do processo ensino/aprendizagem”.

O ensino a distância demanda atenção no que se refere à tecnologia, modelos pedagógicos, *softwares* gerenciadores de ambientes virtuais de aprendizagem, capacidade dos equipamentos, legislação, papel da equipe acadêmica (professores e tutores), da equipe técnica de produção (*designers*, desenhistas e diagramadores), da equipe de operações (suporte técnico, logística dos cursos, os gerentes de projetos) e da equipe comercial (custos e marketing). Igualmente aos cursos presenciais, os cursos a distância não se esgotam nas figuras do professor e do aluno. (NISKIER, 1999; TESTA e FREITAS, 2002).

Como dito acima, a Educação a Distância acontece dentro de ambientes específicos de aprendizagem – ambientes virtuais – que disponibilizam ferramentas de comunicação síncronas e assíncronas, onde na primeira, o diálogo acontece em sincronia, ou seja, simultaneamente e na segunda, a comunicação não ocorre concomitantemente. Para Soares (2003, p.7)

No caso da educação a distância, as dificuldades existentes dizem respeito mais às tecnologias de acesso que ao relacionamento em si mesmo, uma vez que os diálogos entre as pessoas envolvidas realizam-se, em geral, sem a pressão de preconceitos próprios do relacionamento presencial, relacionado à cor, etnia, crenças, situação econômica, sexo, peso e idade das pessoas envolvidas.

As ferramentas pedagógicas básicas, como mostra Belloni (2015), também conhecidas como TICs (Tecnologias da Informação e Comunicação) que orientam e asseguram a comunicação e a interatividade na plataforma de estudo envolve: *e-mail* (permite a comunicação privada entre educador e educando para esclarecer dúvidas ou tratar de eventuais assuntos); Fórum (forma de comunicação pública, que pode ser visualizada por todos – geralmente apresenta questões sobre o conteúdo a serem refletidas e discutidas); *Chat* (encontro virtual que possibilita a comunicação do professor e dos alunos em tempo real para discutir um determinado assunto) e Atividade (permite ao professor propor tarefas abordando o conteúdo das aulas, onde o aluno publica arquivos de textos).

O progresso das atividades é conceituado por meio das participações dos alunos nas reflexões e atividades propostas no ambiente virtual de aprendizagem e pela avaliação presencial, exigida pela legislação brasileira. Ensinar a distância significa “[...] oferecer ao aluno referenciais teórico-práticos que levem à aquisição de competências cognitivas, habilidades e atitudes que promovam o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho” (NEVES, 1998, p.13)

Evidencia-se assim a utilização da internet e de espaços de comunidades virtuais de aprendizagem, que buscam reunir pessoas que possuam objetivos comuns de ensino, em benefício da educação. Para Schlemmer (2005, p.31) o ensino e aprendizagem em EaD consiste em:

[...] um processo que enfatiza a construção e a socialização do conhecimento, assim como a operacionalização dos princípios e fins da educação, de modo que qualquer pessoa, independentemente do tempo e do espaço, possa tornar-se agente de sua aprendizagem, devido ao uso de materiais diferenciados e meios de comunicação que permitam a interatividade e o trabalho colaborativo/ cooperativo.

Entre as possibilidades da EaD, Belloni (2015) e Vergara (2007) reportam-se ao fato de que esta modalidade fortalece um aluno ativo e autônomo, que conduz a sua aprendizagem, capaz de harmonizar seu curso com suas possibilidades de espaço, tempo e ritmo de estudo, aprimorar sua independência, seu comportamento proativo e sua autodisciplina, saberes pleiteados para profissionais requisitados no mercado de trabalho. Por aprendizagem autônoma compreende-se um processo de ensino e aprendizagem “[...] centrado no aprendente, cujas experiências são aproveitadas como recurso, e no qual o professor deve assumir-se como recurso do aprendente, considerado como um ser autônomo, gestor de seu processo de aprendizagem, capaz de autogerir e auto-regular este processo” (Belloni, 2015, p.39-40).

Não se pode deixar de dizer que limitações tecnológicas, baixa capacidade do computador, lentidão de acesso à internet e a falta de flexibilidade de programas e *softwares* podem inibir a motivação e a aprendizagem dos alunos, tal como a falta de domínio das pessoas para a leitura e interpretação de textos e para lidarem com a informática, com o computador e com as ferramentas pedagógicas (VERGARA, 2007).

Outros reflexos podem ser deixados pela EaD, como profissionais que apenas buscam por diplomas superiores e abandonam de lado a aquisição de conhecimento e universidades despreocupadas com as metodologias de ensino e conteúdos disponibilizados, que visam lucro e não qualidade na educação.

No Brasil, a primeira alusão oficial sobre EaD aconteceu em 1996, na LDBEN em seu artigo 80, o qual trataremos adiante. A partir deste momento, com a legitimidade e a visibilidade proporcionada a EaD, esta modalidade de ensino passou a ser considerada uma forma aceitável de formação educacional aos brasileiros, ou seja, a lei passou a reconhecer a modalidade de educação a distância como uma possibilidade positiva de formação do cidadão. Esta lei também, em seus parágrafos e incisos, determina que a EaD no Brasil terá uma regulamentação própria e que o credenciamento das instituições que desejam trabalhar com essa modalidade será feito pela União. As principais especificidades da EaD, em função da LDBEN são expostas através do Decreto nº 5.622 de 19 de dezembro de 2005 – que apresenta semelhanças entre as modalidades presencial e a distância no que se refere à metodologia, gestão e avaliação – incluindo a obrigatoriedade de momentos presenciais para as duas situações. Ambos os cursos nas diferentes modalidades, devem respeitar a legislação e regulamentação em vigor quanto à sua criação, organização, oferta e desenvolvimento. Demais aspectos desse documento serão detalhados posteriormente.

A LDBEN em seu artigo também estipulou que até 2007 todos os docentes atuantes no país necessitariam ter formação universitária, o que demandou intensa movimentação nas IES, fazendo com que estas fundassem programas especiais de formação de professores. A EaD mostra-se aqui bastante abrangente, podendo ser empregada em diferentes concepções de ensino e por múltiplas formas de comunicação. Ela visa proporcionar a democratização do conhecimento, conforme Migliorança (2010, p.55)

[...] sendo construída através da interação entre áreas como teorias da aprendizagem, processos de construção de conhecimento, processos metodológicos, e com força para suprir a demanda da oportunidade à educação [...] Propósitos importantes tendo em vista a amplitude territorial brasileira e a diversidade de acesso à cultura/ educação nos diferentes estados.

Uma importante decisão foi tomada pelo Ministério da Educação (MEC), tornando possível a educação por meio de novas tecnologias a partir da “[...] portaria de nº 2.253, de 18 de outubro de 2001, conhecida como a “Portaria dos 20%”, que garante às instituições de ensino superior a opção de oferecer até 20% de suas disciplinas regulares na modalidade a distância” (SCHLÜNZEN, MALHEIRO e PEREZ, 2009, p. 290).

Aprendizagem e ensino em EaD formam um processo complexo em uma sociedade em permanente mudança (MORÉS, 2013). Moran (2002, p.2) disserta:

O ensino presencial e o ensino a distância começam a ser fortemente modificados e todos nós – organizações, professores e alunos – somos desafiados a encontrar novos modelos em todas as situações. Ensinar e aprender hoje não se reduz a estar um tempo numa sala de aula. Implica modificar o que fazemos dentro desta sala de aula, e também organizar ações de pesquisa e de comunicação que permitam a professores e alunos continuar aprendendo em ambientes virtuais, na TV ou acessando páginas na internet, pesquisando textos, recebendo e enviando novas mensagens, entrando em salas de aula virtuais, divulgando seus trabalhos.

Pensando nisso e nas pesquisas já realizadas sobre a EaD, podemos considerar que a maioria das licenciaturas oferecidas a distância, oferecem uma fundamentação bastante semelhante à do ensino presencial. Ambas as modalidades apresentam um currículo fixo, orientações direcionadas e o cumprimento de tarefas num determinado tempo. As maiores diferenças evidenciadas estão na ruptura espaço- tempo, no ensino centrado no aluno e na estrutura uma para muitos, onde um professor é responsável por muitos alunos ao mesmo tempo. Apesar da viabilidade de variadas formas de organização, “[...] um ponto deve ser comum a todos aqueles que desenvolvem projetos nessa modalidade: é a compreensão de EDUCAÇÃO como fundamento primeiro, antes de se pensarmos no modo de organização - A DISTÂNCIA” (BRASIL, 2007, p.7 - destaque do texto).

Assim, um projeto de curso superior a distância necessita sim, de um compromisso institucional que vise garantir o processo de formação “[...] que contemple a dimensão técnico-científica para o mundo do trabalho e a dimensão política para a formação do cidadão (BRASIL, 2007, p.7), mas será que isso vem acontecendo?

Não se pode esquecer que a lógica capitalista fez com que as universidades abandonassem, muitas vezes, a construção do conhecimento centrada na sociedade e passassem a adotar o mercado como referência central (SOBRINHO, 2005).

A primeira experiência com um curso de formação inicial de professores no Brasil na modalidade a distância se realizou pela Universidade Federal do Mato Grosso, intitulado de Licenciatura Plena em Educação Básica: 1º a 4º série do 1º grau (BELLONI, 2015).

Em 2003, foi criada pelo MEC, a primeira versão dos Referenciais de Qualidade para Educação a Distância. Devido a necessária atualização do documento, por conta da dinamicidade do setor e da renovação da legislação, em 2007 foi lançada a nova versão do documento oficial. Estes referenciais circunscrevem-se no ordenamento legal vigente em complemento às determinações específicas da LDBEN, dos Decretos nº 5.622 e 5.773 (de junho de 2006) e das Portarias Normativas 1 e 2, de 11 de janeiro de 2007.

Apesar deste documento não ter força de lei, ele sem dúvida, é um norteador para subsidiar atos legais do poder público no que se referem aos processos específicos de regulação, supervisão e avaliação da modalidade de ensino. Por outro lado, as orientações contidas neste documento devem ter função indutora, não só em termos da própria concepção teórico-metodológica da Educação a Distância, mas também da organização de sistemas de EaD no Brasil (BRASIL, 2007).

Pelas condições e exigências na organização destes cursos, os Referenciais de Qualidade para projetos de cursos online abrangem categorias que envolvem aspectos pedagógicos, recursos humanos e estrutura. Estas categorias serão citadas aqui, e futuramente analisadas e descritas ao longo desta tese. São elas então: Concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem; Sistemas de Comunicação; Material didático; Avaliação; Equipe multidisciplinar; Infra-estrutura de apoio; Gestão Acadêmico-Administrativa e Sustentabilidade financeira. (BRASIL, 2007). Todas as categorias citadas devem estar integralmente expressadas no Projeto Político Pedagógico de qualquer curso ofertado a distância.

No Brasil, com a expansão e democratização do ensino e com o déficit de professores, a formação docente em todo o território nacional deve

[...] considerar a modalidade a distância como uma alternativa de ensino que ofereça soluções efetivas à crescente demanda de professores que desejam uma formação de melhor qualidade e, conseqüentemente, propiciar um melhor ensino e oportunidades de acesso à educação superior aos alunos da rede básica (MORÉ et al., 2012, p. 10)

Tentando responder esta demanda do aumento no crescimento de cursos superiores em EaD, “[...] a Secretaria de Educação a Distância (SEED) vem atuando transversalmente entre as demais secretarias e órgãos do MEC, articulando de forma intensa com os sistemas de ensino” (SCHLÜNZEN, MALHEIRO e PEREZ, 2009, p. 290). Com isso a SEED desenvolve diversos programas e projetos: Pró-Licenciatura (parceria entre o Governo Federal e as IES para oferecer formação inicial a distância a professores em exercício), Portal do Professor (ambiente virtual com recursos educacionais criado para troca de experiências entre professores do ensino fundamental e médio), Formação Continuada em Educação Especial (promove cursos de aperfeiçoamento de professores para o atendimento educacional especializado), Universidade Aberta do Brasil (sistema integrado por universidades públicas que oferece cursos de nível superior), entre outros.

Dada a necessidade dos professores assumirem sua formação permanente e de qualidade, a Educação a Distância surge como uma alternativa podendo ser uma opção “com um custo menor”, a ser realizada em horários alternativos e sem a necessidade da presença física. (MIGLIORANÇA, 2010, p. 58)

Pavesi e Alliprandini (2014) trazem que a EaD no Brasil aponta para uma real expansão, o que faz com que se torne cada vez mais significativo a compreensão do papel dos diversos elementos que a compõem, principalmente, do elemento central deste processo, o aluno, com seu comportamento e características próprias.

A EaD vem crescendo tanto no Brasil, que de 1.682 alunos matriculados na graduação em 2000 (BRASIL, 2009), tem-se 5.772.466 matriculados em 2012, de acordo com o CensoEaD.BR2012 (2013), fornecido pela Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED). Destes, 19,8% (1.141.260) estão matriculados em cursos

autorizados a distância, os demais estão em cursos livres ou cursam disciplinas a distância em cursos presenciais.

O Censo da Educação Superior de 2010, realizado pelo Inep (BRASIL, 2011) apresentou que, enquanto os cursos de educação superior na modalidade presencial cresceram 85,4% entre 2001 a 2010, a modalidade a distância teve um aumento de 173% no número de alunos matriculados. A mesma pesquisa nos traz que quase metade dos alunos matriculados nos cursos de Pedagogia (47,87%) está cursando a modalidade a distância.

Mudanças no perfil do aluno que cursa EaD vem ocorrendo e, de acordo com dados fornecidos pelo Inep (BRASIL, 2011), a modalidade não deixa de ser uma opção de estudo para uma população mais velha que já realizou um curso superior ou que ainda deseja realizar.

O Mapa do Ensino Superior no Estado de São Paulo (BRASIL, 2012), apresenta que no ano de 2010, na modalidade de ensino a distância, o curso de Pedagogia liderou a procura, com um total de 239.679 matrículas entre cursos públicos e privados. Na totalidade dos variados cursos de licenciaturas – Biologia, Física, Geografia, História, Letras, Matemática e Química, os alunos de Pedagogia correspondem a 28,7% dos sujeitos (BRASIL, 2012).

A Educação a Distância está sendo considerada como um modo primordial de educação do futuro e assim se procura viabilizá-la para a formação inicial ou continuada de licenciados, visto que “[...] as mudanças trazidas pelo avanço tecnológico precisam ser absorvidas como conquista da humanidade e utilizadas para propiciar os mesmos avanços no campo da educação de professores” (MIGLIORANÇA, 2010, p. 57).

2.2 Pedagogia e ensino a distância como um espaço de constituição docente

No Brasil, o curso de Pedagogia, constitui-se como o principal na formação de professores. Franco (2003) apresenta o pedagogo como um cientista, um investigador educacional por excelência. Considerando que a Pedagogia, é um campo científico que investiga a realidade e os ideais de educação, tem-se em Libâneo (2002, p.17) que:

A Pedagogia, mediante conhecimentos científicos, filosóficos, e técnico-profissionais, investiga a realidade educacional em transformação, para explicitar objetivos e processos de intervenção metodológica e organizativa referentes à transmissão/assimilação de saberes e modos de ação. Ela visa ao entendimento global e intencionalidade dirigido, dos problemas educativos e, para isso, recorre aos aportes teóricos promovidos pelas demais ciências da educação.

Para o mesmo autor, a Pedagogia é um campo de conhecimento da totalidade e da historicidade do estudo sistemático das práticas educativas, o que engloba um agrupamento de ações, processos, influências e estruturas que circundam o desenvolvimento do indivíduo e de grupos de indivíduos. É por meio da educação que o ser humano incorpora saberes, habilidades, técnicas, atitudes e valores, pois o ato de educar está mediado por interações e ações que lhes são próprias e que podem ser produzidas, reproduzidas e /ou transformadas. Destarte a formação do pedagogo e suas possibilidades de atuação se alargam, uma vez que o pedagogo é o profissional que pode atuar em diferentes instâncias da prática educativa “[...] direta ou indiretamente ligadas à organização e aos processos de transmissão e assimilação de saberes e modo de ação, tendo em vista objetivos de formação humana previamente definidos em sua contextualização teórica” (LIBÂNEO, 2004, p.33).

De acordo com Bassotto (2015) o curso presencial de Pedagogia foi fundado no Brasil em decorrência da organização da Faculdade Nacional de Filosofia do Brasil, com base no decreto-lei nº 1.190 de 4 de abril de 1939, para a preparação de docentes, técnicos de educação, professores para o ensino secundário e para as escolas normais. Cruz (2011) em seu livro que procura descrever o percurso da Pedagogia no país retrata que este decreto foi o primeiro marco legal que trata deste curso, que decorre da necessidade de estabelecer definições para as bases de formação de professores.

Saheb (2008) expõe que por este decreto-lei foi criada a seção Pedagogia. Esta parte apresentava como pretensão a formação de profissionais do ensino médio e a técnica em educação, formando licenciados e bacharéis. Para isso seguia-se a fórmula conhecida como - esquema 3+1 - no qual as disciplinas de conteúdo específico tinham duração de 3 anos e as disciplinas pedagógicas, sobrepostas às específicas, eram cursadas no último ano. Assim formava-se nos 3 primeiros anos, o bacharel e no quarto ano o licenciado. A estrutura se constituía em um esquema de seriação, na qual as disciplinas do primeiro ano contemplavam: Complementos da Matemática,

História da Filosofia, Sociologia e Fundamentos Biológicos da Educação; do segundo - Estatística Educacional e Fundamentos Sociológicos da Educação e no terceiro ano: Educação Comparada e Filosofia da Educação. Havia algumas disciplinas que eram estudadas nos três anos, como Psicologia Educacional e outras que eram abordadas nos dois últimos anos - História da Educação e Administração Escolar. Para adquirir o direito de licenciado, o aluno deveria cursar também Didática Geral e Didática Especial. O curso de Pedagogia permaneceu organizado conforme este decreto por vinte e três anos.

A educação básica no Brasil amplia-se a partir de 1961 e, em decorrência deste fato o Conselho Federal de Educação (CFE) aprovou o parecer nº 251, de 1962, que reformulou o currículo do curso de Pedagogia. Cruz (2011) afirma que este parecer foi o segundo marco legal do curso, que estabeleceu um currículo mínimo com relação ao bacharelado. A partir deste momento o período de 4 anos foi estabelecido tanto para o bacharel, que exerceria o papel de professor de escola técnica, quanto para o licenciado, que seria o professor da escola normal.

Novas mudanças são executadas pelo CFE através do parecer nº 252, de 11 de abril de 1969. Acompanhado pela Resolução CFE nº 2/1969, este parecer se encarregou de fixar o currículo mínimo e a duração do curso. De acordo com Cruz (2011), este documento manteve a regulamentação da formação de professores para o Ensino Normal e instaurou as habilitações para formar os especialistas responsáveis pelo trabalho de planejamento, supervisão, administração e orientação, proporcionando identidade ao pedagogo. “As habilitações Orientação Educacional, Administração Escolar, Supervisão Escolar, Inspeção Escolar, além do magistério para o Ensino Normal, foram amplamente difundidas, tornando-se nucleares para o curso ao longo de grande parte de sua trajetória” (CRUZ, 2011, p. 47). O mesmo autor menciona que este foi o terceiro marco legal do curso.

No mesmo ano, segundo Saheb (2008) o curso foi todo reorganizado e a diferenciação entre bacharelado e licenciatura acabou, constituindo-se um diploma único que se referia à formação de professores para o ensino normal e especialistas para as habilitações específicas. Apesar disso tudo, o curso continuou a se constituir em duas partes: uma representada pelas disciplinas dos fundamentos da educação e outra pelas habilitações específicas. O eixo comum era constituído pelas disciplinas de Sociologia Geral, Sociologia da Educação, Psicologia da Educação, História da Educação, Filosofia da Educação e Didática. Para as habilitações específicas, os futuros professores

deveriam cursar: Magistério dos cursos normais e Atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção.

A década de 80 foi marcada por um movimento realizado pelos professores, instituições universitárias e organismos governamentais com o propósito da reformulação do curso, que pretendia estabelecer uma base comum nacional de ensino. Na época acreditava-se que tanto o curso de Pedagogia como as demais licenciaturas deveriam apresentar um eixo comum, visto que todos se formariam professores. A docência se constituiria como o alicerce da formação, como descreve Cruz (2011).

A LDBEN, da década de 90 foi pensada como uma tentativa de realizar mudanças gerais na educação. Em seus artigos 62, 63 e 64, institui uma nova estrutura escolar composta por educação básica e ensino superior, trazendo a formação do professor em nível superior de forma obrigatória.

Art.62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Art.63.Os institutos superiores de educação manterão cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental.

Art.64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (BRASIL, 1996).

Esta lei representou muitas mudanças para a educação, pois apontou melhorias com relação à formação docente e o aperfeiçoamento profissional (GADOTTI, 2000).

Os artigos citados da LDBEN prosperaram à discussão para a identidade e a função do curso de Pedagogia, abordando conceitos de formação de profissionais da educação. Após a aprovação e toda a discussão gerada pela LDBEN iniciou-se, por meio de uma comissão, o processo de elaboração de propostas de Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação em nível superior, por meio do Edital nº. 04, publicado em 04 de dezembro de 1997. A partir disso, o profissional formado em

Pedagogia seria aquele que atuaria no ensino, na organização e na gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais, também responsável pela produção e difusão do conhecimento, em variadas áreas da educação, tendo a docência como base obrigatória de sua formação e identidade.

Foi em um período próximo que o MEC criou a SEED, a partir do Decreto nº 1.917, de 27 de maio de 1996, e a LDBEN aprova a Educação a Distância como uma modalidade de ensino e traz em seus escritos, no artigo 80, o incentivo a programas de EaD, regulamentando após, o credenciamento de instituições na modalidade.

Art. 80. 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.

§ 1º A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União.

§ 2º A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diploma relativos a cursos de educação a distância.

§ 3º As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação, caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas.

§ 4º A educação a distância gozará de tratamentos diferenciados, que incluirá:

I - custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens;

II - concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas;

III - reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais. (BRASIL, 1996, p. 56-57)

A partir da aprovação da nova LDBEN as discussões acerca da inclusão de novos paradigmas educacionais em educação e as possibilidades para a democratização do acesso às universidades ampliaram-se de acordo com Martins (2008). Com a expansão destas ações legais, ao final da década de 90, que tratavam da formação de professores a partir da disposição do Artigo 62 da mesma lei que preconiza a exigência de formação em nível superior como condição necessária para o docente atuar na Educação Básica gerou-se a ampliação de Institutos de Ensino Superior ofertando cursos a distância de Pedagogia autorizada pelo MEC e pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), a fim de formar profissionais em nível superior e permitindo que as

universidades oferecessem até 20% da carga horária dos cursos presenciais na modalidade a distância.

A preocupação com a formação de profissionais da educação, conforme já exposto, trouxe à tona “[...] novas propostas de mudanças nas universidades públicas e nas instituições particulares, mediante a implantação de projetos pedagógicos nas instituições de ensino” (MARTINS, 2008, p. 359). Nesta ocasião deu-se também o surgimento das TICs que trouxeram muitas mudanças, como a criação de ambientes virtuais de aprendizagem.

Em 19 de dezembro de 2005, o Decreto nº 5.622 regulamenta o artigo 80 da LDBEN nº. 9.394/96, acrescentando o uso das TICs na compreensão da EaD e fortalecendo o papel do Estado no controle dos cursos, conforme destacado abaixo:

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

§ 1º A educação a distância organiza-se segundo metodologia, gestão e avaliação peculiares, para as quais deverá estar prevista a obrigatoriedade de momentos presenciais para:

I - avaliações de estudantes;

II - estágios obrigatórios, quando previstos na legislação pertinente;

III - defesa de trabalhos de conclusão de curso, quando previstos na legislação pertinente; e

IV - atividades relacionadas a laboratórios de ensino, quando for o caso. (BRASIL, 2005)

No Inciso 1º do Artigo 1º, temos a obrigatoriedade de momentos presenciais para avaliações dos estudantes, estágios obrigatórios, defesa de Trabalhos de Conclusão de Curso e atividades relacionadas a laboratórios de ensino. No Artigo 3º, destacamos o tempo de duração dos cursos, que devem corresponder a respectiva duração do curso ofertado na modalidade presencial.

Art. 3º A criação, organização, oferta e desenvolvimento de cursos e programas a distância deverão observar ao estabelecido na legislação

e em regulamentações em vigor, para os respectivos níveis e modalidades da educação nacional.

§ 1º Os cursos e programas a distância deverão ser projetados com a mesma duração definida para os respectivos cursos na modalidade presencial.

§ 2º Os cursos e programas a distância poderão aceitar transferência e aproveitar estudos realizados pelos estudantes em cursos e programas presenciais, da mesma forma que as certificações totais ou parciais obtidas nos cursos e programas a distância poderão ser aceitas em outros cursos e programas a distância e em cursos e programas presenciais, conforme a legislação em vigor.

Art. 4º A avaliação do desempenho do estudante para fins de promoção, conclusão de estudos e obtenção de diplomas ou certificados dar-se-á no processo, mediante:

I - cumprimento das atividades programadas; e

II - realização de exames presenciais. (BRASIL, 2005)

O Artigo 5º do Decreto nº 5.622 deixa claro que os diplomas e certificados de cursos e programas a distância que forem expedidos por instituições credenciadas e registrados na forma da lei, terão validade nacional. O curso de Pedagogia então, estava inserido neste contexto.

Para a área de formação de professores, especialmente, a EaD foi idealizada como uma modalidade apropriada à expansão e à consolidação da formação “[...] tendo em vista a necessidade de garantir, de forma permanente, o avanço nos estudos e nas pesquisas que contribuem para uma melhoria significativa da prática docente” (MARTINS, 2008, p. 359).

Outras iniciativas anteriores a estas regulamentações já haviam sido desenvolvidas, conforme apontam Almeida, Ianone e Silva (2012). As primeiras iniciativas de EaD, em cursos superiores de graduação, anteriores à LDBEN, valiam-se do artigo 64 da Lei de Diretrizes e Bases nº 5.692 (LDB) de 1971, que permitia aos Conselhos de Educação – federal e estaduais – autorizar experiências pedagógicas, com regimes diversos dos prescritos na lei, assegurando a validade legal dos estudos assim realizados. Na década de 1980, surgiram experiências denominadas “universidades abertas”, com programas de curta duração, inclusive de maneira consorciada.

Os primeiros movimentos procuravam repetir as práticas presenciais nos aparatos a distância, conforme nos conta Nicolodi (2013). Muitos dos docentes se sentiam incomodados por perder a relação direta com os alunos e por não ter aprendido a fazer de outra forma. Os estudantes também estranhavam a “[...] flexibilidade de

acompanhamento e o isolamento em que se sentiam. A distância geográfica se traduzia numa separação epistêmica e social. Os diálogos eram poucos e as mediações quase inexistentes” (NICOLODI, 2013, p. 12).

O Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade Federal do Paraná outorgou a Resolução nº 54/00 que constituiu o currículo pleno do curso de Pedagogia – Séries Iniciais do Ensino Fundamental na modalidade de EaD e a Comissão de Educação do Setor de Educação elaborou o Projeto Político-Pedagógico, em parceria com o Núcleo de Educação a Distância (NEAD), no sentido de aprofundar a pesquisa e propor os encaminhamentos teórico-metodológicos para sua implantação em julho/2000, conforme nos conta Martins (2008).

Franco (2006) apresenta que um dos desafios encontrados para a criação de cursos a distância foi o argumento de que a oferta de cursos superiores na modalidade a distância seria de qualidade inferior, refletindo um preconceito da área e não uma análise com bases consolidadas. Essa condição de resistência foi compreensível por representar “[...] um novo impacto às práticas consideradas tradicionais e estabelecidas. Tinha-se uma ideia de que a EaD anularia a relação professor/aluno, tão valorizada no campo de formação de professores” (NICOLODI, 2013, p. 29), mas mesmo diante de críticas, muitas vezes fundadas, esta modalidade tornou-se um meio de democratizar o acesso ao curso de Pedagogia no Brasil e sua consolidação é significativa.

A Resolução nº 1, de 15 de maio de 2006 do CNE, considerado por Cruz (2011) o quarto marco legal da Pedagogia, fixou novas Diretrizes Curriculares para o curso, ocasionando, mais um debate a respeito da identidade do curso e da real finalidade do profissional. Averiguou-se que as habilitações como administração, orientação e supervisão escolar surgem como possibilidades de formação em nível de pós-graduação. O curso passou de 2.800 horas para 3.200 horas - as diretrizes conseguiram ampliar o conceito de docência.

De acordo com os Artigos 4º e 5º desta resolução, cabe então ao pedagogo atuar como educador na Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio na modalidade normal, na educação profissional voltada a serviços e apoio escolar e também no desenvolvimento de competências, dentro e fora da sala de aula, em outros espaços, onde se fizer necessária a sua presença. A formação deste modo abrange tanto a docência como a participação na gestão e avaliação de sistemas e instituições de ensino. Os campos de conhecimento como História, Psicologia, Sociologia, Filosofia e Política constituem o curso com objetivo de tornar este

profissional preparado para enfrentar a escola, respeitando a diversidade nacional e autonomia das instituições. Saheb (2008) mostra estas mudanças como um incentivo à formação profissional.

Como já abordado, as diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia caracterizam a identidade do pedagogo como um profissional da educação formal e não formal, do qual as atividades pedagógicas se desenvolvem em distintos espaços, escolares e não escolares, por intermédio de práticas sociais contextualizadas. Para Almeida, Ianone e Silva (2012, p.292) esta questão “[...] vai além da atuação docente e abrange tanto a identidade de professor como a de gestor e pesquisador. Assim, trata a formação de um profissional comprometido com a produção de conhecimento sobre a educação”. Por ser definido como um curso de licenciatura, a formação do pedagogo é fortalecida por meio “[...] da articulação entre teoria e prática, investigação e reflexão, tendo a prática como a base da reflexão e da teorização” (ALMEIDA, IANONE e SILVA, 2012, p.292).

O parágrafo 2º do Artigo 2º da Resolução do Conselho Pleno (CP) do CNE nº 01/2006 preconiza:

§ 2o O curso de Pedagogia, por meio de estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, propiciará:
I – o planejamento, execução e avaliação de atividades educativas;
II – a aplicação ao campo da educação, de contribuições, entre outras, de conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental, ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural. (BRASIL, 2006)

O currículo da Pedagogia passa então a evidenciar mudanças e concepções fundadas em uma interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética (BRASIL,2006). Procura proferir conhecimentos de dissemelhantes campos científicos para estudar e compreender o campo da Pedagogia e a atuação do pedagogo (ALMEIDA, IANONE e SILVA, 2012, p.292). Como já posto, as diretrizes acabam por propor a suplantação dos antigos modelos baseados nas habilitações e a dicotomia entre a formação pedagógica e tais habilitações.

Libâneo e Pimenta (2002, p.14) defendem um curso que ofereça “[...] formação teórica, científica e técnica para interessados no aprofundamento da teoria e da pesquisa pedagógica e no exercício de atividades pedagógicas específicas” - as diretrizes estabelecidas passam a se aproximar desta idealização.

Para Libâneo (2002, p. 214), a Pedagogia consiste em um campo de “[...] conhecimento teórico e de práticas que integra e sistematiza diferentes conhecimentos e processos de outros campos científicos visando dar unicidade à investigação e às ações relacionadas ao seu objeto, a prática pedagógica”. Para a formação em questão os saberes que envolvem a teoria e a prática docente devem aparecer indissociáveis, afim de que os objetivos e os procedimentos de preparo sejam viabilizados. Libâneo (2002) também coloca como a questão central da Pedagogia, a formação humana para a vida harmoniosa em sociedade, considerando uma realidade que vive em constante mudança.

No mesmo período em que o currículo do curso de Pedagogia estava sendo reformulado, por meio do Decreto nº 5.800 de 8 de junho de 2006, foi criado o sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), que oficializou a oferta de cursos a distância também por meio das instituições públicas de Ensino Superior, porém as diretrizes curriculares não tratavam da formação de professores e do pedagogo na modalidade a distância.

Para Almeida, Ianone e Silva (2012, p.293), as diretrizes constituídas abarcam conteúdo, metodologia, prática e pesquisa, tornando a composição do pedagogo complexa diante das condições palpáveis das instituições de ensino. “Mais complexa ainda se torna, quando se utilizam as TICs como instrumentos de mediação dos processos de ensino e aprendizagem”.

Com o propósito de contestar e problematizar, Gatti e Barreto (2009, p. 258) trazem em relação às diretrizes que “[...] os currículos não se voltam para as questões ligadas ao campo da prática profissional, seus fundamentos metodológicos e formas de trabalhar em sala de aula”. Desta forma, podemos entender que se, de um lado, as diretrizes para o curso de Pedagogia apontam para prováveis melhorias, de outro, as evidências identificadas por Gatti e Barreto (2009) advertem que as orientações curriculares não estão consolidadas nos cursos em desenvolvimento e na prática profissional. “A abundância de leis e decretos dificulta a compreensão das propostas políticas, gera a fragmentação dos processos formativos e fortalece a dicotomia entre teoria e prática” (ALMEIDA, IANONE e SILVA, 2012, p.294).

Vemos que o curso de Pedagogia procura então formar um investigador da educação, um profissional que realiza tarefas educativas diretamente docentes ou não; cuja natureza constitutiva é a teoria e a prática da educação ou a teoria e prática da formação humana.

Não podemos deixar de relatar aqui, que a fim de assegurar o processo de avaliação das IES, dos cursos e do desempenho acadêmico dos alunos, em 2004, deu-se a publicação da Lei nº 10.861/2004, que instaurou o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). Esta lei, não apresentou distinção em seu texto ao tratar das avaliações em relação a educação presencial e a educação a distância, procurando executar o que indicava a LDBEN de 1996 - não diferenciar o tratamento em relação a modalidade de ensino, ao rigor e ao cumprimento das avaliações oficiais. A mesma lei delibera sobre a avaliação do desempenho dos estudantes também de maneira indistinta em relação à modalidade presencial ou a distância, por meio da aplicação do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade).

O Sinaes engloba as avaliações das IES, dos cursos e do desempenho dos estudantes. Além do desempenho dos alunos, medido pelo Enade, esse sistema também analisa os cursos quanto à organização didático-pedagógica, ao corpo docente e de tutores e à infraestrutura. Ao fazer a avaliação das instituições, considera, ainda, entre outras dimensões, a gestão da instituição, as políticas de ensino, pesquisa e extensão, a responsabilidade social, bem como as políticas de pessoal, de atendimento aos alunos e a infraestrutura geral. (ALMEIDA, IANONE e SILVA, 2012, p.302).

Esta disposição da lei, a partir de avaliações de resultados, procura acompanhar como vem se desenvolvendo os cursos presenciais e a distância, apesar desta avaliações não exibirem, de fato, como os processos pedagógicos estão acontecendo dentro das instituições de ensino superior sejam elas públicas ou privadas.

Faz-se possível notar, na Educação a Distância, que no que diz respeito a regulação e a expansão de cursos, as IES ainda avançam lentamente para a institucionalização efetiva da EaD, pois criam estruturas diferentes para a oferta e operação das duas modalidades de ensino no interior das próprias instituições. Ainda estão navegando entre o desconhecimento sobre essa modalidade por parte dos discentes, docentes e gestores, a necessidade de investimentos para sua implantação, a

demanda pela alteração dos processos internos e a formação de toda a comunidade acadêmica. A implantação da EaD no Ensino Superior até o momento é alvo de desconfianças, tensões e de opiniões polarizadas (ALMEIDA, IANONE e SILVA, 2012, p.303). Segundo Franco (2006) a expansão deste segmento só faz sentido se acontecer concomitantemente com a qualidade.

Sobrinho (2005) apresenta uma reflexão acerca da universidade, dizendo que a ela não deve dar razão apenas a lógica capitalista. “Que a universidade não seja um motor da globalização da economia de mercado, mas sim da globalização da dignidade humana”.

Com o Decreto nº 6.303, de 12 de dezembro de 2007, alterações foram realizadas em relação ao Artigo 80 do Decreto nº 5.622/2005 da LBDN/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e do Decreto de nº 5.773, de 9 de maio de 2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de Educação Superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino (BRASIL, 2007).

§ 3º A instituição poderá requerer a ampliação da abrangência de atuação, por meio do aumento do número de pólos de apoio presencial, na forma de aditamento ao ato de credenciamento.

§ 4º O pedido de aditamento será instruído com documentos que comprovem a existência de estrutura física e recursos humanos necessários e adequados ao funcionamento dos pólos, observados os referenciais de qualidade, comprovados em avaliação in loco.

§ 6º O pedido de ampliação da abrangência de atuação, nos termos deste artigo, somente poderá ser efetuado após o reconhecimento do primeiro curso a distância da instituição, exceto na hipótese de credenciamento para educação a distância limitado à oferta de pós-graduação lato sensu.

§ 7º As instituições de educação superior integrantes dos sistemas estaduais que pretenderem oferecer cursos superiores a distância devem ser previamente credenciadas pelo sistema federal, informando os pólos de apoio presencial que integrarão sua estrutura, com a demonstração de suficiência da estrutura física, tecnológica e de recursos humanos” (Brasil, 2007).

Com as modificações, as funções da SEED, que procurava articular propostas para o ensino a distância com órgãos do MEC e desenvolver programas, se ampliaram e esta secretaria passou a avaliar e a decidir sobre os processos de credenciamento e de autorização de cursos superiores a distância.

Temos assim, como principais desafios para a formação do pedagogo a superação da fragmentação da profissão, a descontinuidade de políticas e legislação, preparo precário, desagregação entre pesquisa, formação e prática pedagógica e dicotomia entre teoria e prática. Sem contar com a precariedade das condições de trabalho, com espaço físico inadequado, falta de materiais e salários baixos. Pensando em enfrentar tais desafios impostos, seria viável a promoção de mudanças com o propósito de atingir o que foi proposto por Libâneo e Pimenta (2002) com o propósito de integrar à formação do pedagogo as dimensões teórica, científica, pedagógica e técnica, assumindo como eixo da formação a experiência construída no exercício da profissão.

O cenário encontrado para o curso de Pedagogia no Brasil, de acordo com o Inep (2010), no que diz respeito ao número de matrículas mostra uma disposição quase que igualitária entre as modalidades presencial e a distância, onde temos 297.581 registros de alunos cursando universidades presenciais e 273.248 frequentando cursos a distância. Em 2010, estes alunos distribuíam-se por 77 Institutos de Educação Superior, sendo 33 IES públicas e 44 privadas.

O censo publicado pelo Inep (BRASIL, 2011) mostra que o número de alunos na modalidade a distância continua crescendo, atingindo 1,34 milhão em 2014, o que já representa uma participação de 17,1% do total de matrículas da educação superior. Entre 2003 e 2014, o número de ingressos variou positivamente de 54,7% nos cursos de graduação presenciais e mais de 50 vezes nos cursos a distancia. “Comparado com 2013, o número de ingressos nos cursos a distância cresceu 41,2%, já nos cursos presenciais o aumento foi de 7,0%, o que é uma evidência de que os cursos a distancia estão em clara expansão”.

O Mapa do Ensino Superior no Brasil de 2015 mostra que na modalidade de ensino a distância o curso de Pedagogia liderou a procura, com um total de 262,9 mil matrículas, sendo 70 mil no Estado de São Paulo. As matrículas em EaD no mesmo Estado registraram de 2009 a 2013 um crescimento de 58%.

Almeida, Ianone e Silva (2012) discorrem sobre as características e condições de oferta dos cursos de Pedagogia a distância alegando que a concepção dos cursos é de autoria dos profissionais da instituição. Os autores são docentes da modalidade presencial em alguns estabelecimentos de ensino e, em outros, as equipes são mistas, incluindo professores de EaD de outros cursos de graduação. As mesmas pesquisadoras identificaram que o curso a distância reproduz a mesma tendência de atribuir maior peso

aos fundamentos gerais que aos conhecimentos didáticos verificada na modalidade presencial. Disciplinas como História e Sociologia da Educação são enaltecidas, em detrimento daquelas voltadas aos conhecimentos didáticos e poucas são voltadas aos conteúdos da educação básica e ao estudo de assuntos referentes ao sistema escolar, como o currículo, por exemplo. Ainda é ressaltada a delicada associação com a prática educacional. Em alguns depoimentos expostos pelas autoras, alunos, coordenadores e gestores expuseram que os espaços para o desenvolvimento da prática aparecem limitados às atividades de estágio, que, por sua vez, parecem ter a função de cumprir apenas exigências legais.

Nicolodi (2013) ao analisar Projetos Políticos Pedagógicos de cursos de licenciatura a distância discorre que todos abordam uma visão de formação de pessoas para uma prática social humanizadora, de produção da vida cultural e de exercício crítico do trabalho, valorizando a interdisciplinariedade, o desenvolvimento da criticidade para transformação e problemáticas da contemporaneidade, porém, não foi encontrado uma preocupação com o chamado *webcurrículo*, que trata das novas Tecnologias de Informação e Comunicação, de uma construção social e de ações específicas e distintas da modalidade presencial, que envolvem um determinado tempo, lugar, espaço e contexto. A mesma autora retrata “[...] o que encontramos foram projetos pedagógicos e currículos com ajustes e adaptações a modalidade EaD” (NICOLODI, 2013, p.143). É compreendido assim, que os cursos não foram construídos pensando na modalidade e sim, que acabam por representar a reprodução da modalidade presencial física.

Diante de toda a trajetória e as inquietações expostas aqui que versaram sobre o curso de Pedagogia com suas mudanças de currículo e conceitos no decorrer da história, o avanço das leis relacionadas ao ensino superior, a regularização da EaD e a formação de professores e o ensino a distância, com sua metodologia como um espaço de formação docente, torna-se relevante compreender como estão sendo preparados e de que maneira estão atuando os egressos de Pedagogia, iniciantes na carreira docente, destacando como reconhecem e relacionam seus saberes proporcionados pela formação e qualificação profissional nesta modalidade.



SEÇÃO 3

Delineando a trajetória metodológica da pesquisa realizada

SEÇÃO 3

Delineando a trajetória metodológica da pesquisa realizada

Esta seção procura traçar os procedimentos utilizados para a obtenção dos dados coletados e analisados nesta investigação. Aqui, o fato estudado e construído foi revelado a fim de situar os leitores interessados a compreenderem os meios empregados para alcançar os resultados.

3.1 Os caminhos da pesquisa

Lakatos e Marconi (1996, p. 15) nos falam que “Pesquisar não é apenas procurar a verdade; é encontrar respostas para questões propostas, utilizando métodos científicos”. Portanto, a pesquisa não pode ser entendida apenas como um simples processo investigativo, um método simplório de verificação. A pesquisa visa obter compreensões aprofundadas acerca dos problemas estudados.

Os problemas escolhidos para serem estudados advêm de realidades humanas que necessitam serem investigadas, analisadas e abarcadas com cuidado, para que assim possam ser modificadas e melhoradas (LAVILLE e DIONNE, 1999, p.86). A partir de experiências acadêmicas vivenciadas e da participação em grupos de pesquisa e em comunidades intelectuais universitárias, questionamentos surgem e procuram ser respondidos. Desta forma, o pesquisador se aproxima de questões e temáticas que se catalogam por meio de suas próprias experiências.

Laville e Dione (2008) abordam como reflexão que estas experiências apresentam uma mistura de conhecimentos e de valores que dispomos em diferentes quantidades, amplitudes e domínio. “Esses conhecimentos e esses valores os recebemos prontos e conservados, ou os aprendemos ou transformamos, adaptando-os; por vezes, nós mesmos os desenvolvemos” (LAVILLE e DIONNE, 1999, p.89).

Como foi discorrido no início deste trabalho, esta análise surge de uma realidade experienciada pela própria pesquisadora que delimita seus questionamentos e traz como temática central o estudo dos saberes da ação pedagógica revelados por pedagogos egressos de cursos EaD que atuam como professores iniciantes. De tal modo a natureza

desta pesquisa é aplicada, visto que “Objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática, dirigidos à solução de temas específicos. Envolve verdades e interesses locais” (GERHARDT e SILVEIRA, 2009, p.35).

Almejando realizar um trabalho de relevância acadêmica, esta pesquisa operou trilhando um caminho comum em pesquisas com abordagem qualiquantitativa, envolvendo um conjunto de instrumentos de coleta de dados com vistas ao melhor entendimento do fenômeno analisado. Dessa forma, esta pesquisa valeu-se de levantamento bibliográfico sobre os temas estudados, apreciação documental e pesquisa de campo, por meio da realização de questionários, como primeiro instrumento de pesquisa, e entrevistas com egressos.

A realização da coleta de dados por meio de questionários e entrevistas com perguntas semi-estruturadas apresenta o propósito de identificar a prática docente dos envolvidos, examinando-os para entender como se caracterizam, como entendem suas aprendizagens, experimentam e interpretam suas ações dentro da escola. A partir desse tipo de coleta, o participante:

[...] tem assim a ocasião para exprimir seu pensamento pessoal, traduzi-lo com suas próprias palavras, conforme seu próprio sistema de referências. Tal instrumento mostra-se particularmente precioso quando o leque das respostas possíveis é amplo ou então imprevisível, mal conhecido. Permite ao mesmo tempo ao pesquisador assegurar-se da competência do interrogado, competência demonstrada pela qualidade de suas respostas. (LAVILLE e DIONNE, 1999, p.186)

Para investigar a importância de processos educativos para a formação docente e discutir suas implicações, bem como as contribuições metodológicas para a formação profissional; e mapear os profissionais participantes e os cursos online, foram realizadas abordagens qualitativa e quantitativa, seguindo o modelo de enfoque dominante. O modelo de enfoque dominante “[...] é realizado da perspectiva de um dos dois enfoques, o qual prevalece, e o estudo conserva componentes de outro enfoque” (SAMPIERI, COLLADO e LUCIO, 2006, p.17).

Segundo Sampieri, Collado e Lucio (2006), ambos os enfoques – qualitativo e quantitativo, podem ser mesclados e incluídos no mesmo estudo, pois podem apresentar visões complementares, de forma que a coleta e análise de dados a partir desta combinação deve fortalecer os resultados de uma pesquisa.

Este tipo de pesquisa, que ainda apresenta pouca literatura e se trata de uma abordagem relativamente recente enquanto movimento na educação, permite que o pesquisador realize o cruzamento de suas conclusões de modo a ter maior confiança que seus dados não são produto de um procedimento específico ou de uma situação particular. A pesquisa qualiquanti parece pressupor uma análise dialética que permite enxergar elementos que se complementam, corroborando para uma interpretação mais abrangente da realidade posta. “Qualquer fato social e educativo possui aspectos que podemos descrever em termos quantitativos [...] e em termos qualitativos”, nos mostra Thiollent (1984, p.46).

Sechrest e Sidana (1995) trazem que este método permite um melhor entendimento do fato estudado, pois ambas as abordagens edificam argumentos explicativos e também questionam o porquê das ocorrências obtidas durante o processo. Desta forma, técnicas, conceitos e linguagens foram combinados e enriqueceram a análise desenvolvida. Para Grinnell (1997) a vantagem deste arquétipo consiste em proporcionar um enfoque que de algum modo é considerado desconexo, mas que enriquece tanto a coleta de dados como sua análise.

Howe (1988, p.12) nos fala que devemos considerar a possibilidade de quantificarmos dados qualitativos e vice-versa. Para ele, as duas abordagens não assumem posturas mecânicas, pois os possíveis resultados de um diagnóstico estatístico “[...] são tão críveis quanto seus pressupostos e argumentos de fundo, e estes não são receptivos a demonstrações mecanísticas”. O autor ainda discorre sobre a impossibilidade de se conceber um estudo que não apresente elementos qualitativos.

Se nos depararmos com a explanação dos resultados encontrados, Howe (1988, p.12) enfatiza que variadas formas de interpretações serão atribuídas e que classificar em quantitativo ou qualitativo será apenas uma questão de ênfase, pois ambas as abordagens estão “inextricavelmente entrelaçadas”.

Uma tipologia, abarcando pesquisas educacionais mistas, é apresentada por Creswell e Clark (2007), do qual podemos destacar e corresponde a este estudo, o caráter exploratório. Este tipo de análise possui duas fases, cada uma delas com seus respectivos procedimentos, variantes e desafios e os resultados quantitativos obtidos de um primeiro método ajudam o desenvolvimento do segundo qualitativo. Como estratégia, baseado em Creswell (2009), classificamos este como sequencial, onde o pesquisador expande a busca dos dados alcançados em um tipo de abordagem com outra abordagem.

A pesquisa se materializou a partir da concordância dos docentes em início de carreira. Todos estiveram cientes dos objetivos da pesquisa e do compromisso da pesquisadora que considera, como Lüdke e André (1986, p.18) que o “[...] conhecimento não é algo acabado, mas uma construção que se faz e refaz constantemente [...] o pesquisador estará sempre buscando novas respostas e novas indagações no desenvolvimento de seu trabalho”.

Dialogamos neste estudo com os autores aprendidos, pesquisas realizadas e com dados coletados, avaliados e discutidos. Esse tipo de diagnóstico foi realizado a partir de um sistema de categorias que englobam a diversidade de fontes de informações e a multiplicidade de dados obtidos. As informações obtidas foram discutidas a partir do referencial teórico estudado e ponderadas de forma delimitada e conceitual a fim de obter resultados significativos para o campo da formação de professores e da educação a distância, considerando que a “[...] a principal preocupação do pesquisador é com um entendimento da maneira pela qual o indivíduo cria, modifica e interpreta o mundo em que ele se encontra (MOREIRA e CALEFFE, 2006, p.44).

3.2 Os questionários

A aplicação dos questionários caracterizou a primeira fase da pesquisa. Os sujeitos a serem entrevistados, na segunda etapa, foram selecionados a partir da realização dos mesmos, que também proporcionou a pesquisa dados quantitativos, cujas indagações envolviam pontos de caracterização pessoal e profissional que versavam sobre:

- Trajetória e contexto pessoal dos profissionais em formação;
- Trajetória e contexto de formação acadêmica.

Como já mencionado o questionário foi escolhido como o primeiro instrumento de investigação para recolher e coletar informações relacionadas aos pontos de interesse da pesquisa. A ferramenta possibilitou interrogar pedagogos egressos, para conhecer quem são as pessoas que optam pelo ensino na modalidade a distância e para selecionar participantes para compartilhar das entrevistas com a intenção de aprofundar o estudo. Este instrumento de pesquisa é constituído

[...] por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador. Em geral, o pesquisador envia o questionário ao informante, pelo correio ou por um portador; depois de preenchido, o pesquisado devolve-o do mesmo modo (MARCONI e LAKATOS 2003, p. 201).

Antes da aplicação do questionário definitivo, um estudo piloto foi desenvolvido e executado com o propósito de aprimorar as questões e as alternativas cuidadosamente pensadas. Tratou-se de uma atividade planejada, de caráter experimental, aplicada a uma pequena amostra de 17 participantes, para a realização de um teste sobre a viabilidade do que foi pensado. Judith Bell (2008, p.128) ao tratar do uso de criação e aplicação de questionários retrata que pilotos devem ser executados para testar “[...] quanto tempo os seus destinatários gastam para completá-lo, para verificar se todas as perguntas e instruções estão claras, e para permitir a retirada de qualquer item que não produza dados úteis”. A mesma autora continua “o propósito de um exercício-piloto é aparar as arestas do instrumento, para que os informantes do seu estudo principal não venham a experimentar dificuldades em completa-lo”.

O questionário piloto foi preenchido por 17 pessoas que estão envolvidas com a educação a distância de alguma forma - sejam como professores, tutores ou alunos, pois, “[...] o ideal é que a experiência-piloto seja efetivada com um grupo similar àquele que vai constituir a população do seu estudo [...]” (BELL, 2008, p. 128). O teste procurou avaliar funcionalidades como organização, pertinência e perceptibilidade das questões elaboradas. Os resultados obtidos nos levaram a pensar, repensar, acrescentar ou modificar o que havia sido formulado. Com ele foi possível avaliarmos a nossa ferramenta metodológica para iniciarmos a pesquisa com maior cautela e segurança. Segundo Paiva (2007), o questionário

[...] é um instrumento que possibilita expressar-se através da escrita, induzindo a organização das ideias e pensamentos. (...) escrever pressupõe sistematização, elaboração mental, além de evocar concepções e projeções sobre fatos e situações. (PAIVA, 2007, p.45)

Após a aplicação do piloto reavaliamos as questões com respostas abertas e fechadas que abrangiam indagações a respeito da caracterização dos sujeitos que optaram por realizar um curso superior a distância. Baseado em estudos, podemos findar

que a realização de um questionário poderia nos possibilitar uma rapidez, precisão, menor risco de distorção, maior uniformidade e compreensibilidade na categorização dos dados coletados, afinal para se criar um questionário temos que concluir todo um trabalho preliminar de planejamento, consulta e decisões assertivas (BELL, 2008, p. 119).

O instrumento elaborado aqui foi composto de perguntas abertas e perguntas fechadas diretas. As fechadas diretas se caracterizaram como perguntas de fato (concretas, referindo-se a dados objetivos), dicotômicas (ou limitadas, onde o informante assinala entre duas alternativas fixas), tricotômicas (com três alternativas fixas, podendo ser escolhida apenas uma) e de múltipla escolha, com mostruário (perguntas fechadas que apresentam várias respostas possíveis, que são estruturadas junto à pergunta, podendo o informante marcar uma ou várias delas). Estes tipos de questões podem proporcionar uma exploração em profundidade que pode ser tão boa quanto a de perguntas abertas (MARCONI e LAKATOS, 2003).

Logo após a realização da experiência com a aplicação do questionário piloto, e com a reelaboração do mesmo, concretizamos a primeira coleta dos dados. O questionário repensado foi distribuído via online para 142 pedagogos formados em cursos de Pedagogia, na modalidade a distância, públicos e privados.

O questionário foi dividido em duas etapas e pode ser verificado no Apêndice B desta tese. A primeira contemplou questões pessoais, informações sobre o grau de instrução e atuação profissional. A segunda etapa procurou investigar a respeito do curso de Pedagogia frequentado, destacando conteúdos, saberes e dificuldades encontradas.

Os sujeitos convidados a responder o questionário foram contatados através de visitas a duas faculdades públicas e duas privadas, todas do interior de São Paulo que apresentam em sua oferta de cursos Pedagogia EaD. As duas universidades públicas, uma federal e outra estadual fazem parte da região centro leste do Estado de São Paulo e estão localizadas em São Carlos e Araraquara e as duas privadas na região sudeste do Estado – Campinas. As escolhas foram realizadas pela facilidade de acesso que apresentavam as instituições, da qual a pesquisadora tinha contato. Os contatos dos alunos, através do e-mail e de redes sociais como o *Facebook* e o *WhatsApp* foi fornecido pelas mesmas e a partir disso foi possível conversar e apresentar a proposta do trabalho.

Os 142 questionários distribuídos foram entregues via internet, por e-mail pessoal. Ao acessarem o e-mail, os egressos encontravam uma mensagem que continha um link da plataforma do *Google - Google Drive*, que os direcionava para as questões.

Responderam ao instrumento de pesquisa apenas pessoas egressas do curso de Pedagogia a distância. Aqueles que receberam a enquete para a execução virtual tiveram o prazo de vinte dias para encaminharem as respostas para a pesquisadora. Desta forma, retornaram respondidos 57 questionários, uma média de 40% de devolução, que possibilitaram análise e seleção dos participantes para a segunda etapa da coleta de dados, a entrevista, método que pode produzir segundo Bell (2008), um valioso material e incrementar as respostas de um questionário.

As análises dos questionários permitiram entender um pouco sobre o contexto pessoal dos pedagogos egressos e sua formação acadêmica, caracterizando os participantes da pesquisa, abarcando informações relevantes para a análise dos dados como: tempo de trabalho docente (de um a cinco anos - que caracteriza o professor iniciante); tipo de trabalho realizado, ou seja, em que nível da educação está atuando (educação infantil ou especial, ensino fundamental ou superior, etc.) ou não, forma de inserção no mundo de trabalho, tipo de curso online realizado (especificidades de cada formação), entre outros.

3.3 As entrevistas

Após a realização da aplicação dos questionários e analisados os 57 respondidos, partiu-se para sequenciar este conhecimento, selecionando e contatando os estudantes e professores que foram entrevistados.

A entrevista é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional. É um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social (MARCONI e LAKATOS 2003, p. 195).

Para a realização da entrevista semi-estruturada, uma triagem dos respondentes foi realizada com a intenção de selecionar os sujeitos. Os selecionados deveriam:

- Estar atuando como professores, independentemente do nível de ensino;
- Ter um total de até cinco anos de atuação docente para serem considerados iniciantes na carreira.

A partir disso, apenas 10 sujeitos, dos 57 participantes, atendiam a tais critérios, pois os demais, 47, apresentavam mais de cinco anos de docência (o que não os caracteriza mais como iniciantes e sim como professores experientes) ou estavam atuando em outros segmentos da educação e do mercado de trabalho. As participantes selecionadas, 10 professoras mulheres, foram convidadas a participar da entrevista, porém duas não responderam e uma não aceitou a solicitação alegando falta de tempo.

A entrevista realizada buscou considerar questões que envolviam:

- Trajetória e contexto profissional dos professores iniciantes;
- Saberes docentes;
- Práticas de ensino.

Gil (2011) aborda que pesquisas baseadas em entrevistas podem apresentar detalhes sobre o comportamento humano e sobre aspectos pertencentes à vida social. Entrevistar pessoas pode permitir, de acordo com o mesmo autor, a vasta exploração e aprofundamento na aquisição das informações necessárias e objetivadas para o desenvolvimento da pesquisa. Trata-se de uma técnica muito adequada para a “[...] obtenção de informações acerca do que as pessoas sabem, creem, esperam, sentem ou desejam, bem como acerca das suas explicações ou razões a respeito das coisas precedentes” (GIL, 2011, p.109).

A entrevista com as sete docentes que concordaram participar da pesquisa, foi orientado por um roteiro guia com questões previamente estabelecidas. Uma entrevista semiestruturada não dirigida flexibiliza a resposta dos sujeitos, não os direcionando a um roteiro fixo e limitado, criando oportunidades de enriquecimento e elucidações verbais. Aqui, uma liberdade pode ser proporcionada as participantes, que puderam expressar - se e a pesquisadora, que exerceu o papel de incentivadora, permitindo uma investigação mais aprofundada dependendo dos caminhos trilhados durante a conversa.

“Uma das principais vantagens da entrevista é a sua adaptabilidade” (BELL, 2008, p. 136).

As questões que versaram a entrevista foram contempladas em três blocos e podem ser conferidas no apêndice C desta pesquisa:

- 1º Bloco – Saberes e percepções sobre a formação docente
- 2º Bloco – Gestão da Matéria
- 3º Bloco – Gestão da Classe

A construção destes blocos de questões foi baseada no livro de Gauthier et al. (2013), intitulado de “Por uma Teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente”. Este escrito, apresenta a partir de pesquisas, um conjunto de conhecimentos que corresponde aos saberes profissionais próprios do professor que podem facilitar e ajudar o docente a ensinar. A obra procura oferecer uma contribuição para o repertório de conhecimentos na área de ensino. Com este repertório de ações seria possível entender, analisar e descrever o trabalho do professor iniciante relacionando-o com a formação conquistada.

O primeiro bloco procurou entender as escolhas, a preparação e os saberes adquiridos considerados importantes para o desenvolvimento da docência. O segundo bloco abordou a relevância do planejamento, das atividades e dos conteúdos propostos conectando-os com a instrução recebida. O terceiro e último bloco pretendeu coletar reflexões a respeito do ambiente do ensino, das atitudes, relações e procedimentos do professor para desenvolver seu trabalho de forma efetiva.

Para Manzini (1990, p.154) o roteiro da conversa deve permitir que sejam “[...] complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista”, assim poderá ser possível emergir informações de forma mais livre e espontâneas. Desta forma, as entrevistas realizadas nos permitiram entender com mais sagacidade o contexto vivenciado por professores egressos e iniciantes. Esta ferramenta foi escolhida como segunda etapa do processo de coleta de dados por permitir maior maleabilidade no esclarecimento de respostas, oferecer conveniência para avaliar atitudes e condutas, oportunizar dados que não se encontram em fontes documentais e penetrar em informações mais precisas (MARCONI e LAKATOS, 2003).

Trivinos (1987) nos mostra que as principais características de uma entrevista semi-estruturada envolvem o apoio em teorias e hipóteses que se relacionam com a

pesquisa; descreve e explica fenômenos analisados e faz com que o pesquisador seja mais atuante no processo de coleta de informações.

Demo (1995) apresenta a entrevista semi-estruturada como uma atividade científica que permite ao pesquisador descobrir a realidade. Com estas questões acreditamos ser possível adentrar nesta realidade e aproximarmos os fatos ocorridos na veracidade da teoria existente sobre o assunto analisado, a partir da combinação entre ambos (MINAYO, 1996).

Pretendeu-se assim, articular as três áreas estudadas – Formação de Professores, Pedagogia EaD e Professores Iniciais – e responder à questão de pesquisa tendo em vista as respostas dos questionários e entrevistas aplicadas em professores, interrogando-os sobre o seus saberes e desempenho docente em início de carreira.

A pesquisa derivou da concordância de todos os participantes envolvidos. Os integrantes foram devidamente esclarecidos sobre o tema abordado e os objetivos da pesquisa, podendo se recusar a participar. O compromisso com todos que preencheram o questionário foi firmado pela última questão do mesmo:

Você autoriza que os resultados desta pesquisa sejam divulgados para fins acadêmicos sem que sua identidade seja revelada?

() Sim () Não

A entrevista teve seu compromisso acordado por termos de consentimento que constam no Apêndice A. Nenhuma participante foi identificada pelo nome real.

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista (UNESP) “Júlio de Mesquita Filho”. Certificado de Apresentação de Apreciação Ética número 51975515.4.0000.5400



SEÇÃO 4

Desvendando os participantes da pesquisa

SEÇÃO 4

Desvendando os participantes da pesquisa

Esta seção destina-se a análise da primeira etapa do estudo, dos primeiros dados coletados empiricamente através do questionário online. Partindo desta ferramenta de pesquisa, interrogamos pedagogos egressos a fim de responder nosso primeiro objetivo da pesquisa, o de caracterizar e delinear o perfil dos profissionais formados na educação a distância e assim selecionarmos nosso público alvo.

4.1 Conhecendo o perfil dos egressos

Para a presente pesquisa convidamos 142 egressos do curso de Pedagogia de duas faculdades públicas e duas privadas, do interior de São Paulo, caracterizadas na Seção 3. O questionário ficou disponível para preenchimento por vinte dias, no primeiro semestre de 2016, resultando em 57 devoluções.

O questionário foi elaborado, com 26 perguntas, distribuídas em dois blocos distintos. O primeiro bloco, intitulado *Sobre você* abordou 12 questões pessoais, que versavam sobre grau de instrução e atuação profissional, sendo que três questões eram abertas, sete fechadas e duas questões que, embora fechadas, possibilitavam ao participante assinalar mais de uma alternativa.

O segundo bloco denominado *Sobre o curso de Pedagogia* buscou informações a respeito do curso de Pedagogia frequentado, destacando conteúdos, aprendizagens e possíveis dificuldades constatadas. Esta seção contou com 14 questões, sendo quatro abertas, sete fechadas e três questões fechadas com a possibilidade de assinalar duas ou mais alternativas.

Pretendeu-se com este tipo de estudo compreender quem são as pessoas que optam por cursar Pedagogia a distância e discutir a profissionalização destes egressos, levando a entender mais sobre os sujeitos que se tornam docentes a partir de formações online.

Passamos agora então, a realizar a análise do primeiro bloco do questionário que versou sobre questões pessoais.

As duas primeiras perguntas do questionário solicitavam que o candidato colocasse seu nome e um e-mail para contato. A terceira indagação referia-se a idade. Os dados coletados foram sistematizados na Tabela 1.

Tabela 1: Perfil dos egressos: idade

Idade	Quantidade de participantes
Menos de 20 anos	0
De 20 a 30 anos	07
De 30 a 40 anos	27
Mais de 40 anos	23
Total	57

A partir da Tabela 1, podemos notar que a idade dos 57 respondentes envolvidos é variada, pois há pedagogos entre 20 e mais de 40 anos de idade, porém os dados coletados indicam que a incidência dos egressos está nas faixas etárias que compreendem dos 30 aos 40 anos, com 27 sujeitos. Desta forma, confirmamos o que o Inep (BRASIL, 2011) identificou em relação ao perfil dos alunos de 2010, no qual metade dos cursos presenciais tinham estudantes até 24 anos e em média, os alunos dos cursos presenciais possuíam 26 anos, ao mesmo tempo em que na EaD, metade dos alunos tinham até 32 anos, com média de 33 anos. Ademais, a faixa etária de 20 a 30 anos apresentou 07 envolvidos, e com mais de 40 anos temos 23 egressos – apresentando assim um número expressivo de formados, sendo compatível com um dos objetivos da modalidade EaD, que é ampliação do acesso à educação superior.

Esta informação também é comprovada por Schnitman (2010), que em seu artigo sobre o perfil do aluno virtual mostra que o estudante da EaD apresenta como umas das principais características, em sua maior parte, ser um adulto que avista neste tipo de ensino uma alternativa para continuar seus estudos por prezar pela flexibilidade do tempo e do espaço e considerar a autonomia oferecida no processo de aprendizagem. “[...] são profissionais que estão em plena capacidade produtiva e optam pela EaD para

aumentarem seus conhecimentos” (FERREIRA, MENDONÇA e MENDONÇA, 2007, p.7). Os dados coletados também indicam concordância com os dados do Censo da Educação Superior do MEC:

[...] a opção da modalidade a distância proporciona o acesso à educação superior àqueles que não tiveram a oportunidade de ingressar na idade adequada nesse nível de ensino, ou ainda, representa uma alternativa àqueles que já se encontram no mercado de trabalho e precisam de um curso de nível superior com maior flexibilidade de horários. (BRASIL, 2011, p. 11)

É possível inferir desta forma que o ensino a distância tem se apresentado como uma alternativa para a ampliação e inclusão do acesso à educação superior por uma faixa etária que historicamente não foi e não está sendo contemplada pelos cursos presenciais, por não conseguirem ingressar em um curso superior logo depois de concluir o ensino médio e desta forma já estarem atuantes no mercado de trabalho.

Assim, frequentar um curso a distância representa uma maneira que as pessoas encontram de se formarem e ainda organizar seu tempo para a família, o trabalho e o lazer visto que podem acessar os cursos até mesmo de suas residências. Zabalza (2004) fala que os alunos que estão realizando uma graduação por serem sujeitos adultos, apresentam diversas responsabilidades que são alheias ao que é estritamente universitário – são pessoas casadas, que possuem obrigações com a família e que muitas vezes trabalham.

Em relação ao gênero observou-se a predominância do sexo feminino, já que temos 52 mulheres e cinco homens. Supostamente, o alto percentual de egressas se deve ao fato de estarmos pesquisando sobre um curso da área de Educação, o que já era esperado “[...] visto que o Curso de Pedagogia é reconhecidamente um curso eminentemente feminino” (MONTEIRO, 2005, p. 16).

Pesquisas como as de Ferreira e Carvalho (2006) sobre gênero vêm demonstrando que são maioria de mulheres as pessoas que procuram realizar cursos de formação de professores, especialmente os que preparam para atuação nos níveis da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. “Desde a criação das primeiras escolas normais, no final do século XIX, as mulheres começaram a ser recrutadas para o magistério” (GATTI; BARRETO, 2011, p. 162).

Rêses (2008) discute sobre esta predominância no magistério destacando que a profissão de professor é a que mais, historicamente, se sobressai pelo gênero feminino. O mesmo autor discorre que, antigamente, a docência era admitida como um dos poucos trabalhos extras, além dos domésticos, considerados adequados para as mulheres, que, devido à identidade poderiam realizar muito melhor esta tarefa. Desta forma, uma presumível justificativa para o curso de Pedagogia apresentar maior número de mulheres seria o fato de que o magistério traz especificidades que são tradicionalmente consideradas do sexo feminino.

Outras pesquisas, como as Pavesi e Alliprandini (2014) e Passos, Sondermann e Baldo (2013) tem ressaltado a tendência para a participação feminina nos cursos de EaD. De acordo com o Mapa do Ensino Superior no Estado de São Paulo (BRASIL, 2012), das 375.840 matrículas realizadas em 2010, 124.012 eram alunos do sexo masculino e 251.828 do sexo feminino.

O último CensoEaD.BR, da ABED, realizado em 2012, mostra que a maioria dos estudantes dos cursos autorizados são mulheres, num total de 57%. Não foi possível encontrar outras pesquisas que delinearão o motivo pelo qual isso vem acontecendo, mas pode-se inferir com o estudado que isso provavelmente acontece porque as mulheres costumam exercer múltiplas atividades e não dispõem de tempo necessário para estar em sala de aula, além de precisar de uma alternativa que lhes permitam conciliar trabalho com o estudo de nível superior.

Ferreira, Mendonça e Mendonça (2007) ao analisarem os dados sobre sexo na pesquisa que realizaram sobre o perfil dos graduandos a distância nos trazem que:

[...] a maioria dos alunos é do sexo feminino. É notório que a mulher está buscando cada vez mais seu espaço no mercado de trabalho e como, na maioria das vezes, possui uma jornada dupla de trabalho e ainda precisa dar atenção à família muitas vezes torna-se difícil se deslocar até o campus e optam por esse tipo de ensino que acaba facilitando muito na economia do tempo em sua busca pelo conhecimento (FERREIRA, MENDONÇA e MENDONÇA, 2007, p.7).

Com isso podemos concluir que, neste caso, a grande maioria dos participantes são mulheres por se tratar de um curso historicamente feminino e a distância.

Passamos a analisar neste momento, o maior grau de instrução dos 57 egressos em questão, conforme nos apresenta a Tabela 2.

Tabela 2: Perfil dos egressos: grau de instrução

Grau de instrução	Quantidade de participantes
Graduação	31
Pós-graduação Lato Sensu (Especialização)	19
Pós-graduação Stricto Sensu (Mestrado e Doutorado)	07
Total	57

Tendo em vista os dados da Tabela 2 é possível constatar que 31 egressos que participaram da pesquisa possuem apenas graduação, e não necessariamente, a Pedagogia é a primeira e a única formação. Dos 57 participantes, 26 deles já cursaram uma pós-graduação. Destes, 19 realizaram uma especialização e sete fizeram Mestrado ou Doutorado. Estes dados parecem mostrar que cada vez mais as pessoas estão procurando estudar e se especializar.

A sexta questão procurou entender se os egressos possuíam mais de uma graduação e de que tipo a cursou. Desta forma, na Tabela 3, temos que 35 participantes cursaram outra graduação, sendo 26 uma graduação presencial e nove a distância e 22 sujeitos que não possuíam mais de uma graduação.

Tabela 3: Perfil dos egressos: curso de graduação anterior (modalidade)

Curso anterior (tipo)	Quantidade de participantes
Presencial	26
A distância	09
Não possui curso anterior	22
Total	57

Se confrontarmos as Tabelas 2 e 3, podemos concluir que dos 31 participantes que possuíam como maior grau de instrução uma graduação, 22 cursaram apenas o curso de Pedagogia EaD. Esta porcentagem expressiva, mostra que para esta parcela da população estudada, o curso de graduação a distância foi o primeiro e único contato com a universidade.

Dos 35 participantes restantes, pensando nos 57 envolvidos com a pesquisa, nove fizeram mais de uma graduação. Os outros 26 participantes também fizeram uma pós-graduação. A relevância de pessoas que já haviam realizado outros cursos parece evidenciar o interesse destes por formação continuada.

Dos 31 participantes que possuíam como maior grau de instrução uma graduação, nove deles fizeram mais de um curso de graduação a distância, o que inferi pensar que a primeira experiência com a graduação EaD possa ter sido bem-sucedida. O que pode contradizer, de certa forma, os detratores e o repúdio desta modalidade, que podem promover, por muitas vezes, uma imagem equivocada destes cursos, e que acabam por afastar muitas pessoas que poderiam buscar uma formação acadêmica.

Continuando nossa análise temos a quantidade de profissionais que ao se formarem em Pedagogia passaram a atuar na área de educação. De acordo com as respostas, 37 egressos estão atuando na área de educação, enquanto 20 não estão.

Já se sabe como apresentam Gohn (2006), Gimeno-Sacristán (2003) e Libâneo (2002) que a formação do pedagogo não pode se restringir à docência nos espaços escolares e, o pedagogo deste século precisa ter clareza de que sua atuação pedagógica abrange uma prática também social. Para Libâneo (2002, p.37) a educação integra-se a processos de comunicação e interação pelos quais “[...] os membros de uma sociedade

assimilam saberes, habilidades, técnicas, atitudes, valores existentes no meio culturalmente organizado e, com isso, ganham o patamar necessário para produzir outros saberes, técnicas, valores, etc.”

Sendo a educação presente em inúmeras esferas da sociedade temos o pedagogo capaz de intervir nesta realidade de forma a dar intencionalidade ao processo educativo. Desta forma, os resultados obtidos com o questionário mostraram que uma quantidade significativa de egressos não está nos espaços escolares. Isso não significa que, de alguma forma, estes envolvidos com outras áreas de atuação não utilizem os conteúdos pedagógicos aprendidos, mas que, estão empregados em diferentes funções. A educação exercida e recebida fora da escola deve buscar ajudar na construção integral dos sujeitos, na formação de indivíduos críticos e conscientes do seu papel como agentes transformadores da sociedade.

Na Tabela 4, podemos conhecer quais são as outras áreas de atuação contempladas.

Tabela 4: Perfil dos egressos: outras áreas de atuação

Outras áreas de atuação	Quantidade de participantes
Administrativa	06
Pesquisa	03
Saúde	03
Segurança pública	03
Serviços gerais	03
Desempregado	02
Total	20

Nesta tabela é possível averiguar onde atuam os 20 egressos que não estão laborando com educação. São contempladas as áreas: administrativa, com seis participantes; de pesquisa, saúde, segurança pública e serviços gerais com três cada e por fim, dois sujeitos que estão desempregados.

Alguns registros estudados para a análise desta primeira etapa da pesquisa foram encontrados sobre o curso de Pedagogia e o mercado de trabalho, porém poucas informações que focalizem a percepção do egresso sobre o seu trabalho. O conceito de profissionalidade docente apresentado por Gimeno-Sacristán (2003, p.64) é lembrado aqui para situar o campo teórico da pesquisa: “[...] profissionalidade é o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”.

Com a intenção de demonstrar que estes comportamentos, conhecimentos, conteúdos e práticas pedagógicas adquiridas durante a formação se fazem presentes em outras áreas de atuação, destacamos a descrição de alguns integrantes. Para isso a descrição será acompanhada pelo reconhecimento do número do questionário preenchido como forma de preservar a identidade dos sujeitos.

Um dos egressos se diz atuante na área de segurança pública. Sua descrição nos traz:

“Em meu trabalho como bombeiro militar tenho como incumbência dar instruções aos subordinados e o aprendizado do curso de Pedagogia me propiciou aperfeiçoar as minhas práticas pedagógicas na escolha dos conteúdos e a forma de explaná-los aos educandos”. (Egresso 12)

Outro egresso que trabalha na área da saúde destaca:

“Os aportes teóricos e práticos me prepararam para o mercado. Minha formação auxilia no meu trabalho”. (Egresso 2)

Foi possível trazer outro exemplo de uma egressa que se traduz como pesquisadora:

“Mesmo não atuante na área acredito que os conhecimentos adquiridos durante o curso e estágio, me proporcionaram uma atuação efetiva no que faço”. (Egresso 37)

No primeiro caso, temos a descrição de um bombeiro, e a partir dela podemos traduzir que ele aperfeiçoou o seu trabalho de formador de profissionais, ao adquirir

competências a respeito de seleção de conteúdos e de didática. No segundo exemplo, o profissional da saúde destaca como os saberes teóricos e práticos o fizeram amadurecer intelectualmente. Por último, temos a pesquisadora que evidenciou os conhecimentos proporcionados pelo curso e pela prática do estágio como eficazes para suas ações no trabalho.

Desta forma, parece ser possível dizer que mesmo fora das salas de aula, os egressos utilizam e reconhecem os saberes proporcionados pelo curso realizado. Esta análise é bastante significativa “[...] tendo em vista o histórico da profissão, ainda, fortemente associado ao trabalho na escola” (CERNY e GOMES, 2004, p. 9).

Todo educador sabe, hoje, que as práticas educativas ocorrem em muitos lugares, em muitas instâncias formais, não-formais, informais. Elas acontecem nas famílias, nos locais de trabalho, na cidade e na rua, nos meios de comunicação e, também, nas escolas. Não é possível mais afirmar que o trabalho pedagógico se reduz ao trabalho docente nas escolas. (LIBÂNEO e PIMENTA, 2002, p.29)

A Pedagogia é maior que a docência, educação abrange outras instâncias além da sala de aula, profissional da educação é uma expressão mais ampla que profissional da docência, sem pretender com isso diminuir a importância da docência. Nesse sentido, a atuação do pedagogo não se restringe à escola no espaço formal de educação, mas também em espaços não formais de educação dos sujeitos sociais.

Para Avelino (2013, p. 48) “[...] o profissional da educação se ocupa da educação, se preocupa com ela, independentemente se atua no espaço escolar ou não [...]”. Apesar das escolas constituírem o principal espaço de inserção do pedagogo no mundo do trabalho, este profissional, com o passar dos anos e com a inovação dos currículos vem conquistando outros espaços de ação, devido a crescente busca de novas práticas. Espera-se assim que o profissional egresso do curso de Pedagogia, independentemente da sua atuação relacione suas práticas pedagógicas às diferentes possibilidades “[...] de aprendizagens e ampliando sua área de atuação, dê continuidade a sua formação crítica, humanista e contextualizada, numa perspectiva de formação para a construção e exercício pleno da cidadania” (LAURIA, MACEDO e AGUIAR, 2008, p.3).

Neste processo de formação, espera-se que, o egresso esteja preparado para enfrentar os desafios, em contextos educativos diversos ou não, que o mercado lhe

impõe. Há uma demanda de se educar os indivíduos que transmitam nos diversos espaços sociais a viver e conviver com seus pares visando o desenvolvimento dos mesmos e sua relação com o meio social. Libâneo (2002) descreve que a base da formação de educadores não é apenas a docência, mas engloba a formação pedagógica como um todo.

Podemos considerar também que hoje, os pedagogos ausentam-se da sala de aula para atuar também em hospitais, empresas, organizações não-governamentais (ONG), entre outros. O próprio curso de Pedagogia e as universidades se tornaram um espaço para pensar a profissão e o trabalho dos pedagogos, provavelmente o melhor espaço para isso. Atualmente o profissional deve conceber “[...] o fenômeno educativo em multiplicidade, sendo assim, a escola e a docência como apenas um lugar e uma prática possível dentre os muitos papéis que ele vem desempenhando” (AVELINO, 2013, p. 52).

Face as diversas possibilidades de contribuições deste profissional na sociedade do conhecimento, Libâneo (2002) afirma que o curso de Pedagogia deve formar o pedagogo para atuar em diferentes segmentos, como movimentos sociais, várias instâncias da educação de adultos, ONGs, nos serviços de psicopedagogia entre outros, decorrentes de novas realidades. Considerando a amostra da pesquisa com 57 egressos, apenas dois dos participantes estavam desempregados.

Em relação aos anos de atuação na educação, temos a seguinte configuração de acordo com a Tabela 5:

Tabela 5: Perfil dos egressos: anos de atuação na educação formal

Anos de atuação na educação	Quantidade de participantes
Menos de três anos	06
Entre três e cinco anos	08
Mais de cinco anos	23
Total	37

É possível notar, ao ler a Tabela 5, que das 37 pessoas que estão atuando na área de educação, seis possuem menos de três anos de atuação na área e oito possuem até cinco anos de trabalho educacional, independentemente do segmento que operam. Temos aí então, 14 participantes considerados iniciantes na área, com menos ou até cinco anos de atuação, porém ao olharmos caso a caso, concluimos que apenas 10 destes são iniciantes na carreira docente e atuam como professores da Educação Infantil ou do Ensino Fundamental (1º a 5º ano), pois os outros quatro egressos atuam em outros segmentos da educação, como agente educacional, monitor, auxiliar na Educação Infantil e ensino de idiomas. Este fato será mais bem descrito no decorrer destes resultados ao caracterizarmos o perfil dos egressos selecionados para o aprofundamento da pesquisa.

Dos 37 participantes atuantes na área da educação, 23 deles apresentam mais de cinco anos de experiência na área, sendo que a maioria dos egressos já atuava com educação antes de cursar Pedagogia EaD. Como justificativa para o fato, temos a descrição de Gatti e Barreto (2011) que afirmam, através de suas pesquisas, que a maioria dos estudantes de Pedagogia já trabalha na área de educação, e que muitos pretendem buscar a efetiva atividade docente.

Ao perguntarmos aos envolvidos qual a atuação na área pedagógica e em que função e nível de ensino, contemplamos os seguintes segmentos da educação: professor da Educação Infantil, professor do Ensino Fundamental (1º a 5º ano), professor do Ensino Fundamental (6º a 9º ano), professor do Ensino Médio, professor de curso profissionalizante, professor em Instituição de Ensino Superior, gestor (coordenador, diretor, orientador educacional) e/ou outros.

Na Tabela 6 relacionamos as funções e níveis de atuação dos egressos participantes da pesquisa.

Tabela 6: Perfil dos egressos: tipo de atuação docente

Tipo de atuação docente	Quantidade de participantes
Professor de Educação Infantil	13
Professor de Ensino Fundamental (1º ao 5º ano)	10
Professor de Ensino Fundamental (6º ao 9º ano)	03
Professor Ensino Médio	03
Professor Curso Profissionalizante	04
Professor em Instituição de Ensino Superior	05
Gestor (Coordenador, Diretor, Orientador Educacional)	05
Outros	08
Total	51

Podemos notar pelas informações da Tabela 6 que o maior número de egressos está desempenhando suas funções de pedagogo na Educação Infantil, que aparece com 13 pessoas no total. Logo depois, com 10 sujeitos temos a função de professor do Ensino Fundamental. Na sequência, com cinco egressos cada, despontam as funções de professor em Instituição de Ensino Superior e gestor. Com quatro participantes aparecem os professores envolvidos em cursos profissionalizantes e por fim, com três sujeitos surgem as funções de professor do ensino fundamental (6º a 9º ano) e professor de Ensino Médio.

Ao olhar para os dados obtidos, conseguimos perceber que 10 participantes, atuam em dois segmentos ou mais, sendo que um atua em três funções e um está

envolvido em três atribuições. Sabemos que é por meio do trabalho que as pessoas buscam se inserir na sociedade de forma considerável, ele tem papel fundamental na constituição humana. Este índice nos leva a supor que muitos dos profissionais formados precisam se dedicar a mais de um emprego para poder conseguir manter-se e atender suas necessidades com a carreira docente. A fim de concluirmos nosso raciocínio sobre os anos de carreira docente e as outras funções discriminadas pelos sujeitos, nos deteremos a observar a próxima tabela.

Na Tabela 7, observarmos outros segmentos da educação que apareceram como ofício dos 37 participantes envolvidos com a área de educação.

Tabela 7: Perfil dos egressos: outros segmentos da educação

Outros segmentos da educação	Quantidade de participantes
Agente de Educação Infantil	02
Ensino de idioma (inglês e espanhol)	02
Administrativo – secretaria	01
Agente de Organização	01
Auxiliar da Sala de recursos	01
Monitor no EJA (Educação de Jovens e Adultos)	01
Total	08

Vemos que oito sujeitos da amostra estudada assinalaram outros ramos relacionados aos ambientes de educação. Alguns deles são professores da educação formal e também atuam nestes outros segmentos descritos. O trabalho com ensino de idiomas e agente da Educação Infantil contempla dois participantes, enquanto monitor do EJA, agente de organização, auxiliar de sala de recursos e serviços administrativos engloba um sujeito para cada uma dessas funções.

As funções descritas, apesar de não serem de docência, são pertencentes à educação e à escola e abarcam, portanto, a Pedagogia que por ser um campo amplo, está inserida em diversos contextos que circundam a aquisição de conhecimento e o aprendizado. Tardif (2002) aponta que o pedagogo atua sobre o sujeito - ser humano individualizado e socializado - em vários espaços, em diferentes funções. Assim, podemos pensar o pedagogo como um profissional que pode agir em diversas instâncias da prática educativa, direta ou indiretamente vinculadas à organização e aos processos de aprendizagem.

Lauria, Macedo e Aguiar (2008, p.8) trazem a amplitude do trabalho do pedagogo e dizem que atualmente, na ação pedagógica escolar o educador pode estar atuando como “[...] professor dos anos iniciais do ensino fundamental, da educação de jovens e adultos, da educação indígena e de educação especial; como supervisor pedagógico; gestor; administrador escolar; coordenador, orientador educacional”, entre outros.

Continuando a nossa análise sobre o perfil dos egressos de cursos de Pedagogia, destacamos agora sobre o tipo de instituição que atuam. Para isso, apresentamos a Tabela 8 sinalizando que 20 integrantes da pesquisa estão envolvidos com a escola pública, 13 integrantes com a escola privada e quatro atuam em escolas públicas e privadas.

Tabela 8: Perfil dos egressos: tipo de instituição que atua

Tipo de instituição que atua	Quantidade de participantes
Pública	20
Privada	13
Pública e privada	04
Não atua	20
Total	57

Embora alguns pedagogos encontrem-se trabalhando em outros segmentos, foi possível concluir aqui, que, a maioria deles está unicamente inserida em escolas públicas ou privadas, defendendo este espaço de trabalho como o principal deste profissional.

Tardif e Lessard (2005) ressaltam em seu trabalho que um dos mais importantes grupos ocupacionais do ponto de vista econômico da sociedade moderna são os professores, por seu número e função que desempenham. Conjuntamente com especialistas da saúde representam a carga orçamentária principal dos Estados.

Muitos são os motivos que levam as pessoas a cursarem Pedagogia, porém esta pesquisa procurando investigar um pouco mais sobre isso, elencou quatro principais razões que poderiam ser assinaladas na questão 12. São elas: se profissionalizar, progressão funcional, aquisição de conhecimento, empregabilidade e outros. Como dito, os participantes tinham a oportunidade, assinalando a opção – “outros”, de esclarecer quais foram suas reais motivações em se envolver com a área da educação. Havia também a possibilidade de assinalar mais de uma possibilidade oferecida e fizeram isso 32 participantes. Na Tabela 9 procuramos organizar os dados obtidos.

Tabela 9: Perfil dos egressos: motivação em cursar Pedagogia

Motivação em cursar Pedagogia	Quantidade de participantes
Aquisição de conhecimento	31
Se profissionalizar	29
Empregabilidade	24
Progressão funcional	11
Outros	11
Total	106

Com a maior quantidade de sujeitos, 31, temos a aquisição de conhecimento em primeiro lugar. Logo após, se profissionalizar, contempla 29 participantes. Empregabilidade, pensando na definição de possibilidade de emprego, aparece em terceiro lugar, assinalada por 24 sujeitos. Por último aparecem as opções – progressão funcional e outros com 11 integrantes do grupo analisado.

Como já abordado, estes dados mostram que as pessoas estão à procura de formação e formação continuada, a fim de adquirir maior conhecimento sobre a área. Pensando nos diferentes sujeitos que compõem esta pesquisa, podemos considerar que os processos de formação profissional estão presentes em diferentes momentos da vida. A atualização e o aprofundamento de informações fazem-se necessário frente às mudanças no campo da educação e da tecnologia para a conquista de um emprego ou mesmo para uma progressão funcional.

Ao depararmos com a leitura e a análise da opção “outros” nesta questão, 11 respostas foram encontradas, conforme a Tabela 9. A partir das respostas dadas, foi possível agrupar seis tipos ou motivos. São eles:

1. Dar sequência aos estudos e ao magistério;
2. Realização pessoal;
3. Conhecer mais sobre alfabetização e o processo de ensino;
4. Exigência do Estado ou da Prefeitura;
5. Flexibilidade e autonomia do estudo;
6. Vocação, amor ao ensino;

Discorrendo sobre as respostas obtidas, podemos notar que alguns dos motivos que levaram os egressos a cursar Pedagogia demonstram a vontade e a determinação de seguir com os estudos, dando continuidade ao magistério, realizando-se como pessoa e conhecendo mais sobre os conteúdos da área como alfabetização e processos de ensino. Estas respostas nos levam a inferir que a continuidade dos estudos para a atuação docente “[...] faz diferença na vida do sujeito, contribuindo para sua formação de modo a proporcionar algo melhor, um futuro” (AVELINO, 2013, p.52).

Para estes profissionais, parece fazer-se necessário estudar e entender a Pedagogia com seus conteúdos, buscando aprender sobre o desenvolvimento dos sujeitos para então infiltrar-se no trabalho e em atividades que proporcionem aprimoramento, contribuindo assim, para uma melhor aprendizagem.

Outros envolvidos com a pesquisa expõem a requisição do Estado ou da Prefeitura, que estão procurando deixar em seu quadro de professores todos licenciados

em Pedagogia. Isso se dá por conta da publicação da LDBEN instituída em 23 de dezembro de 1996, que estabelece a obrigação de nível superior para os professores da educação básica. O artigo 62 descreve:

Art. 62 – A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996).

De acordo com o documento da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), coordenado por Gatti e Barreto (2009), o nível de instrução da grande maioria dos professores brasileiros é superior. Eles representam uma categoria profissional mais homogênea “[...] quanto ao nível de escolaridade, um dos requisitos que, ao lado da grande regulamentação que cerca o exercício da profissão docente, contribui para a sua organização legal e corporativa [...]” (UNESCO, 2009, p. 18).

A flexibilidade e a autonomia do estudo são motivações presentes em cursos a distância, nos quais os horários, o tempo e o espaço são determinados pelos estudantes e por isso aparecem como motivos para buscar o aperfeiçoamento universitário.

Vocação e amor ao ensino também aparecem enquanto motivações, colocando a profissão de pedagogo de maneira vocacional, como “[...] uma profissão que supera todos os desafios, de bom grado, com muito amor e dedicação ao que fazem” (AVELINO, 2013, p.43). Este profissional parece considerar a “[...] profissão do pedagogo como algo “divino”, como vocação, dom, como se fosse uma missão, que deve ser cumprida a qualquer custo, com muito amor e dedicação pelo que fazem” (AVELINO, 2013, p.43). Desta forma, podemos inferir que a formação não foi suficiente para superar essa visão advinda do senso comum.

Gatti e Barreto (2011) no Censo da Educação Superior de 2010 afirmam que os estudantes de Pedagogia quando investigados sobre as razões que os levaram a optarem pela licenciatura em Pedagogia, 65,1% dos estudantes de Pedagogia conferem as alternativas, em primeiro lugar, ao fato de querer ser professor; 13,3%, em segundo, para ter outra opção se não conseguir exercer outro tipo de atividade; 6,6%, porque

tiveram um bom professor que serviu de modelo; 5,2%, por influência da família. As demais justificativas envolvem 4,8% os sujeitos que não querem ser professores e por último, com 2,9%, ficam aqueles em que o curso de Pedagogia era o único próximo da residência.

Com relação ao que foi coletado e analisado nesta primeira parte, faz-se possível caracterizar os egressos de cursos de Pedagogia a distância, como predominantemente femininos, compreendendo a faixa etária dos 30 aos 40 anos. Muitos deles possuem mais de um curso superior ou uma pós-graduação e a maioria está atuando na área da educação. Quando se trata de experiência docente, 23 dos sujeitos apresentam mais de cinco anos de trabalho, sendo que a maioria está atuando nos segmentos de educação infantil e ensino fundamental e procuram com o curso adquirir mais conhecimentos, se profissionalizar ou conseguir uma progressão funcional.

4.2 Conhecendo a percepção dos egressos sobre o curso de Pedagogia EaD realizado

Feita a análise da primeira parte do questionário, dar-se-á procedimento agora então, à análise da segunda parte que contemplou questões relacionadas ao curso de Pedagogia a distância realizado pelos participantes.

A questão de número treze, primeira desta nova parte, versava sobre qual tipo de instituição o participante havia cursado sua graduação em Pedagogia. Dentre os 57 respondentes, 46 realizou o curso em uma instituição privada enquanto 11 pessoas tiveram a oportunidade de cursar uma universidade pública.

Pode-se inferir que este resultado se deve ao número de vagas disponibilizado pelas universidades. O Censo da Educação Superior de 2010 (BRASIL, 2011), mostra que mais de 273 mil alunos foram matriculados em cursos a distância, sendo apenas 12,29% deles em instituições públicas. O mesmo documento informa que houve uma grande expansão dos cursos de graduação entre 2005 e 2007, proporcionado pela adoção da EaD pelas IES públicas e pela equiparação legal da graduação a distância à presencial, que abriu novas oportunidades para a atuação das IES privadas. Pela facilidade de acesso e conseqüente inclusão, devido ao número de vagas e a partir dos programas de financiamento e créditos educacionais oferecidos pelo governo, as

faculdades privadas vêm ganhando espaço e respeito por parte da sociedade (BRASIL, 2011).

A próxima questão desta segunda parte procurou entender se os egressos, que, como podemos concluir no primeiro momento da análise, em sua maioria, apresentam experiências prévias na área de educação ou em áreas distintas, possuem graduações ou até mesmo pós-graduação, acreditam que mudanças significativas de aprendizagens ocorreram durante o período em que cursaram Pedagogia EaD. Como resultado obteve-se um total de 56 respostas positivas. Apenas um participante respondeu de forma negativa esta questão. Com a coletividade desta resposta, podemos dizer que, de alguma forma os respondentes que concluíram o curso conquistaram alguns saberes significativos, o que corrobora com os dados das pesquisas descritas abaixo.

Coloun (2008) traz em seu livro sobre a condição do estudante que uma das confrontações que existem no ingresso do aluno no Ensino Superior é a questão da universidade e a vida profissional. Para ele, há uma ruptura entre o previsível (o que os indivíduos faziam habitualmente) e a nova vida acadêmica, o que gera muitas aprendizagens relacionadas à ordenação do tempo, dos horários, do espaço, o que requer dos estudantes uma reorganização de suas tarefas.

Pavesi e Alliprandini (2014) em seus estudos destacam que se por um lado, a versatilidade de tempo, local e recursos dos ambientes virtuais de aprendizagem representam uma boa oportunidade para muitos estudantes ingressarem no Ensino Superior ou darem continuidade para sua formação universitária, por outro, estes cursos exigem maior responsabilidade do aluno, que passa a ter grande controle sobre seu processo de aprendizagem, o que faz com que cresçam como estudantes e profissionais.

Morés (2013) na pesquisa em que realizou com estudantes do curso de Pedagogia EaD do Rio Grande do Sul destaca que os alunos consideram que as aprendizagens das tecnologias utilizadas foram muito importantes e contribuíram significativamente para a formação pessoal e profissional dos mesmos, pois acabam por fazer uso delas para uma melhor didática em sala de aula. O desenvolvimento de um sujeito ativo em sua aprendizagem, em prol de um processo de aprender qualitativo também é destacado pela autora.

Ao serem questionados sobre a existência de dificuldades encontradas durante a realização do curso a distância, 48 pessoas destacaram que passaram por dificuldades enquanto 09 disseram que não enfrentaram complicações.

Os nove participantes que disseram não ter encontrado dificuldades, se justificam de formas variadas e expõem o gosto por estudarem sozinhos, a disciplina nos estudos e a facilidade para lidar com a internet e o ambiente virtual. Também trazem como esclarecimento o suporte e a estrutura oferecidos pela faculdade, com um curso bem estruturado, com bons conteúdos e com um corpo docente de qualidade, que procurava sanar dúvidas e demonstrar apoio pedagógico. Durante os processos de ensino.

Para entendermos um pouco mais sobre as dificuldades encontradas pelos egressos enquanto estudantes, passaremos agora a olhar para a Tabela 10.

Tabela 10: Curso de Pedagogia EaD: dificuldades encontradas

Dificuldades encontradas	Quantidade de participantes
Falta de tempo para realização de estudos	26
Realização das disciplinas extracurriculares – cursos, congressos, entre outros.	19
Interação tutor virtual e aluno	18
Quantidade de disciplinas e trabalhos por semestre	14
Interação professor e aluno	12
Falta ou ausência de feedbacks e orientações	11
Interação alunos com alunos	09
Estrutura do polo	09
Uso do ambiente virtual e ferramentas online	08
Dificuldade nas leituras	07
Falta de conhecimento de conteúdos da educação	04
Deslocamento até o polo para encontros presenciais	02
Uso do computador	02
Interação tutor presencial e aluno	01
Total	142

Para efeito de organização dos dados, a Tabela 10 foi organizada e analisada por dificuldades que se assemelham. Assim, podemos observar que 26 participantes destacaram que a falta de tempo para a realização de estudos foi uma das dificuldades encontradas e com 19 respostas temos a realização das disciplinas extracurriculares, que envolvem atividades acadêmicas, científicas e culturais, como a participação em cursos, congressos, entre outros. A quantidade de disciplinas e trabalhos por semestre aparece com 14 marcações. Prontamente oito sujeitos apresentaram como obstáculo o uso do ambiente virtual e das ferramentas online. Dificuldade nas leituras foi o contratempo encontrado por sete egressos e quatro deles trouxeram a falta de conhecimento de conteúdos da educação como um inconveniente durante o processo de estudo. Apenas duas respostas envolveram as opções – deslocamento até o polo para encontros presenciais e uso do computador. Todas estas alternativas apresentam adversidades que não se relacionam com o ambiente virtual ou a estrutura do curso e sim, que dependem única e exclusivamente da organização e saberes do estudante.

A opção que traz a interação tutor virtual e aluno aparece logo em seguida, assinalada por 18 participantes, contrapondo-se a alternativa – interação tutor presencial e aluno que foi escolhida por apenas um sujeito. Interação professor e aluno é a opção escolhida por 12 sujeitos. A falta ou ausência de *feedbacks* e orientações foi destacada por 11 egressos. A escolha de nove participantes envolveu as alternativas – interação alunos com alunos e estrutura do polo. Estas opções descreviam possíveis complicações que se relacionam com a estrutura oferecida pelo curso e pelo polo de apoio presencial.

Nesta questão tivemos 48 respostas dadas, onde 37 participantes responderam mais de uma dificuldade encontrada. Ao analisarmos podemos notar que 68 vezes foram assinaladas opções de âmbito de organização pessoal e 65 assinaladas foram dadas para as opções que descrevem adversidades estruturais. Isso mostra um aparente equilíbrio entre as dificuldades encontradas pelos estudantes que cursam EaD.

Quanto às dificuldades pessoais encontradas pouco se pode discorrer, pois envolvem diversas origens – a resistência de se adequar a modalidade de ensino, a complexidade em trabalhar no computador, a existência pela falta ou deficiência de infraestrutura e apoio, ou podem apresentar obstáculos de cunho pedagógico, como conhecimentos prévios, organização do sujeito para estudar e ausência de autonomia com seu próprio aprendizado. A vida do aluno universitário permanece em movimento e as situações do cotidiano continuam tendo que ser administradas.

Kenski (2006) fala que é necessário que os alunos do ensino a distância aprendam a ganhar autonomia em relação às suas aprendizagens e “[...] que consigam administrar os seus tempos de estudo, que saibam selecionar os conteúdos que mais lhe interessam, que participem das atividades, independentes do horário ou local que estejam [...]” (p. 73). Coloun (2008) afirma que há várias rupturas que ocorrem durante a realização de um curso superior, a vida familiar e afetiva passa por mudanças também que indicam um caminho em direção para uma vida mais autônoma.

Quanto às adversidades estruturais, como já falado na Seção 2, em 2003 foi escrita uma primeira versão dos Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância, que foi revista em 2007. Este documento procura subsidiar atos legais do poder público no que se referem aos processos exclusivos de regulação, supervisão e avaliação da modalidade e inferir sobre as concepções teórico-metodológicas e de organização de sistemas de EaD.

Este documento indica a absorção integral das seguintes dimensões: (a) concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem; (b) sistemas de comunicação; (c) material didático; (d) avaliação; (e) equipe multidisciplinar; (f) infraestrutura de apoio; (g) gestão acadêmico-administrativa; (h) sustentabilidade financeira. O documento deixa claro que estas dimensões não se constituem em organizações isoladas, mas se interpenetram e se desdobram em outras.

O documento em questão procura demonstrar que, de certa forma, o MEC traça diretrizes para que os alunos minimizem suas dificuldades em relação à estrutura dos cursos EaD. Algumas das dificuldades assinaladas por um número expressivo de egressos envolveu as interações entre tutores, professores e alunos. Os referenciais de qualidade abordam que ao ter o estudante “[...] como centro do processo educacional, um dos pilares para garantir a qualidade de um curso a distância é a interatividade entre professores, tutores e estudantes” (BRASIL, 2007, p. 10). O documento continua trazendo que a “[...] interação entre professor-estudante, tutor-estudante e professor-tutor deve ser privilegiada e garantida, a relação entre colegas de curso também necessita de ser fomentada” (BRASIL, 2007, p. 11).

Gil (2006), ao se referir a cursos de graduação presenciais diz que nos levantamentos concretizados com educandos que cursam o ensino superior, verifica-se que existem carências com relação à formação do professor desta etapa de ensino, e que os alunos apontam, em sua maioria, para ações de falta de didática. O docente envolvido com a universidade necessita mais do que conhecimentos sólidos na área em que

leciona, mas também precisa desenvolver “[...] habilidades pedagógicas suficientes para tornar o aprendizado mais eficaz [...] precisa ter uma visão de mundo, de ciência e de educação compatível com as características de sua função” (GIL, 2006, p. 106).

Estas interações, a falta ou ausência de feedbacks e orientações são práticas valiosas, expressivamente solicitadas pelos sujeitos participantes da pesquisa e parecem não estar ocorrendo de forma efetiva, o que pode contribuir para o isolamento, a falta de pertencimento ao grupo e a desmotivação da aprendizagem (BRASIL, 2007).

O corpo de tutores desempenha papel de fundamental importância no processo educacional de cursos superiores a distância e compõem quadro diferenciado, no interior das instituições. O tutor deve ser compreendido como um dos sujeitos que participa ativamente da prática pedagógica. Suas atividades desenvolvidas a distância e/ou presencialmente devem contribuir para o desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem e para o acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico (BRASIL, 2007, p.21).

A estrutura do polo de apoio presencial parece não ter agradado nove dos egressos participantes, lhes apresentando dificuldades para realização do curso. Em relação à infraestrutura de apoio, os referenciais deixam claro que além de mobilizar recursos humanos e educacionais, os cursos a distância devem oferecer centros de documentação e informação, como bibliotecas, salas para tutorias e exames presenciais, equipamentos - televisão, impressoras, linhas telefônicas, inclusive dedicadas para Internet e serviços 0800, fax, equipamentos para produção audiovisual e para videoconferência - laboratórios de informática, com computadores ligados em rede e outros a depender do tipo de graduação oferecida, como oficinas e materiais para aulas práticas. (BRASIL, 2007).

Mota (2009) explica que o conceito de polo de apoio presencial tem a intenção de contribuir para a expansão e interiorização da educação superior, pois cria estruturas físicas que atuam como espaços de pesquisa e como centros de recursos didáticos. Ele continua dizendo que estes espaços contribuem muito para a permanência dos alunos no curso por aproximarem a universidade e o aluno. Desta forma, concluímos que o curso deve conter estruturas essenciais, assegurando assim a qualidade dos conteúdos ofertados. Será, que de fato, isso vem acontecendo? A identificação dos fatores críticos e das dificuldades encontradas pelos alunos pode contribuir para a compreensão da

prática da educação a distância e conseqüentemente coopera para a melhoria da qualidade dos cursos de graduação ofertados. Os participantes da pesquisa não mencionaram nenhum tipo de estratégia oferecida pelas universidades para a superação das dificuldades enfrentadas.

Ao dar continuidade a análise, na Tabela 11, será possível acompanhar que tipos de aprendizagens – teóricas e/ou práticas foram mais significativas para os egressos.

Tabela 11: Curso de Pedagogia EaD: mudanças significativas

Mudanças significativas	Quantidade de participantes
Aprendizagem de conhecimentos pedagógicos e didáticos teóricos e práticos	39
Aprendizagem de conhecimentos pedagógicos e didáticos teóricos	15
Aprendizagem de conhecimentos pedagógicos e didáticos práticos	02
Total	56

Quando trazemos aqui as expressões - aprendizagem de conhecimentos pedagógicos e didáticos teóricos e práticos, partimos do ponto de que, segundo Gauthier et al (2013) – os conhecimentos teóricos são aqueles saberes específicos “[...] no qual o professor se abastece para responder a exigências específicas de situações concretas de ensino” (GAUTHIER et al.,2013, p.28), um conhecimento formal que serve de apoio para “[...] interpretar os acontecimentos presentes e inventar soluções novas”; e os conhecimentos práticos, aqueles que envolvem “o saber experiencial [...]” (GAUTHIER et al., 2013, p.24); a atuação que é desenvolvida com a aplicação de conhecimentos da área; “[...] um saber da ação pedagógica produzido pelo professor no contexto do ensino de sua disciplina” (GAUTHIER, 2013, p.30).

De acordo com a Tabela 11, 39 egressos assinalaram que as mudanças significativas durante o curso de Pedagogia abarcaram a aprendizagem de conhecimentos pedagógicos e didáticos teóricos e práticos; 15 participantes destacaram

a alternativa que envolvia aprendizagens de conhecimentos pedagógicos e didáticos teóricos e apenas dois sujeitos destacaram que durante o curso as aprendizagens de conhecimentos pedagógicos e didáticos práticos foram mais significativas. A partir desta análise, podemos concluir que a maioria dos egressos entendeu que aprendizagens pedagógicas que envolvem saberes tanto teóricos quanto práticos foram contemplados durante sua formação, porém não pareceram suficientes, pois os dados apresentados na Tabela 12 revelam que os participantes sentiram falta de estudarem conteúdos relacionados à didática, metodologia, práticas escolares, casos de ensino e problemas escolares reais. Vejamos a Tabela 12:

Tabela 12: Curso de Pedagogia EaD: conteúdos a serem mais estudados durante a graduação

Conteúdos a serem mais estudados durante a graduação	Quantidade de participantes
Conteúdos relacionados a casos de ensino e problemas escolares reais	48
Conteúdos relacionados à didática, metodologia e as práticas escolares	25
Conteúdos relacionados a teorias pedagógicas	02
Total	75

Podemos notar a partir da Tabela 12 que 48 sujeitos ao serem questionados sobre “*Quais conteúdos você considera que poderiam ter sido mais explorados no curso de pedagogia a distância?*” marcaram que conteúdos relacionados a casos de ensino e problemas escolares reais, que tratam do “como fazer”, poderiam ter sido mais utilizados por seus docentes durante a graduação para poder exemplificar o cotidiano do trabalho na escola. Logo 25 participantes assinalaram que os conteúdos relacionados à didática, metodologia e as práticas escolares, que procuram contemplar “o que fazer” foram pouco abordadas durante seus estudos. Aqui, foi possível constatar que 18 sujeitos assinalaram as duas alternativas. Apenas dois egressos assinalaram que os

conteúdos referentes a teorias pedagógicas poderiam ter sido mais levantados durante a graduação.

O trabalho com casos de ensino e problemas escolares reais procura abranger o saber dos professores, compreendido como a atividade deles na escola e na sala de aula como nos fala Tardif (2002). Esta ausência de conteúdo foi assinalada por um número considerável de participantes, que assim como acredita o mesmo autor, entendem que “[...] as relações dos professores com os saberes nunca são relações estritamente cognitivas: são relações mediadas pelo trabalho que lhes fornece princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas” (TARDIF, 2002, p. 17).

Ao articular as Tabelas 11 e 12, pode-se inferir sobre a fragilidade do trabalho com o conhecimento teórico e prático. Para Gauthier et al. (2013, p.182 e 183), como já abordado, o ensino deve ser concebido como uma mobilização de muitos saberes que vão abastecendo o professor para responder as demandas específicas de situações de ensino e estes podem ser aprendidos na formação inicial e experienciados a partir do trabalho docente. O professor deve desenvolver um “[...] repertório de conhecimentos relacionados com a tarefa de ensinar” que deve ser definido a “[...] partir do trabalho do professor em sala de aula”. “Pensamos simplesmente que é importante que haja um saber teórico sobre o ensino e que uma parte desse saber seja tirada da prática na sala de aula e comprovada pela pesquisa [...].”

Sancho e Hernández (2006) destacam a importância de ensinar os alunos para uma sociedade do conhecimento, para que assim possam pensar e intervir de forma crítica e autônoma, a fim de solucionar problemas e buscar novas soluções, mesmo que a distância, através das Tecnologias da Informação e Comunicação.

Conteúdos relacionados à didática, metodologia e práticas escolares tão próprios da área de educação também foram marcados pelos sujeitos como assuntos que precisariam ser mais trabalhados no decorrer da graduação. Estes conteúdos estariam dentro dos conceitos de “*Gestão da Matéria*” e “*Gestão da Classe*” trazidos por Gauthier et al (2013).

Como já tratado na Seção 1, de acordo com os autores - *Gestão da Matéria* abrangeria resumidamente os conteúdos relacionados ao planejamento, ao ensino e à avaliação de aulas e o termo *Gestão da Classe*, busca abordar uma coleção de regras e de atitudes fundamentais para se criar e manter um ambiente organizado e favorável para o ensino e a aprendizagem.

Parece ficar claro que, na opinião dos participantes da pesquisa, os conteúdos que se relacionam com o trabalho do professor na escola e na sala de aula não foram muito estudados e, portanto, precisam ser mais aprendidos e aprofundados. Gauthier et al (2013, p.26) expõem que as faculdades de educação têm gerado saberes formalizados, porém estes saberes não se conduzem “[...] ao professor real, cuja atuação se dá numa verdadeira sala de aula, mas a uma espécie de professor formal, fictício, que atua num contexto idealizado, unidimensional, em que todas as variáveis são controladas”.

Apesar dos apontamentos organizados na Tabela 12, os egressos apresentaram satisfação com a educação recebida durante a formação em Pedagogia a distância, foi factível constatar que no geral, os egressos ficaram satisfeitos com a instrução obtida, não havendo nenhuma resposta negativa quando questionados. Dos 57 sujeitos participantes, 35 assinalaram que se sentem satisfeitos com a formação recebida, enquanto 22 consideram em parte satisfatória. Não houve nenhuma resposta negativa.

Ao justificarem as respostas positivas, os egressos trouxeram diferentes vantagens de terem optado por uma formação online. O compêndio da descrição feita por eles, pode ser exposto através das aprendizagens obtidas que são: preparação tecnológica; boa formação teórica - para eles o curso proporcionou variados conhecimentos da área com a exposição de perspectivas educacionais; aprimoramento da reflexão e da criticidade, os levando a pensar e refletir sobre a própria formação e trabalho docente. Também foram evidenciadas a aprendizagem da elaboração de planos de aula; do trabalho com a diversidade cultural e social e as reflexões relacionadas à vida e a atuação profissional, proporcionando uma adequada preparação para o mercado de trabalho. Um dos benefícios trazidos por alguns egressos e que os deixaram satisfeitos foi a relação com o desenvolvimento de uma organização de tempo dos estudos.

Alguns exemplos da própria descrição dos participantes satisfeitos, lembrando que a descrição será seguida pela autenticação do número do questionário preenchido.

“O material didático era muito bom, tanto que me ajudou a passar em um concurso público para PEB I”. (Egresso 11)

“Consegui aprender teorias importantes que me deram segurança para falar em público, elaborar planos de ensino e de aula e entender as dificuldades e formas para que um profissional da educação possa evoluir em sua atuação profissional”. (Egresso 12)

“Através do EaD valorizei o estudo sistemático e contínuo. Valorizei cada informação recebido do polo e consegui utilizar muito bem as informações com uso das tecnologias a disposição”. (Egresso 13)

“O curso estava bem estruturado, o material didático estava bom, com citações de outras literaturas para pesquisa. Também por ser EaD pude realizar as atividades e estudar nos horários mais adequados para mim”. (Egressa 17)

“Apreendi muito e consigo aplicar os conhecimentos recebidos no cotidiano da minha prática pedagógica”. (Egressa 32)

“O curso de Pedagogia a distância superou as minhas expectativas, quanto aos conteúdos e professores”. (Egresso 47)

Podemos entender a partir destes exemplos que os sujeitos envolvidos com a pesquisa apresentaram satisfação quanto ao material, alguns conteúdos abordados e as tecnologias utilizadas. Eles afirmam terem obtido aprendizagens pessoais significativas. Tornou-se, ao que parece, na concepção destes egressos, que os referidos cursos desfizeram a imagem de que é somente a baixa qualidade que prevalece, pois, conforme relataram, as graduações demonstraram uma preocupação científica e pedagógica, articuladas com a inserção tecnológica.

Cunha (2005, p.6) em seu livro – *“O Bom professor e sua prática”*, nos faz refletir sobre a condição de fragilidade dos professores em trabalhar com os desafios da época. Para ela, as principais inquietações seriam as “[...] novas tecnologias de informação, a transferência de funções da família para a escola e a lógica de produtividade do mercado que estão definindo os valores da política educacional e até da cultura ocidental contemporânea”. Os conhecimentos das novas tecnologias, de certa forma, são contemplados nos cursos a distância e poderiam suprir um dos desafios cotidianos da educação atual.

Para os 22 sujeitos que se consideram parcialmente satisfeitos com a formação recebida pelo curso a distância foram apresentadas a falta de encontros presenciais (com conversas e trocas de experiência educativas) e de aplicação prática de estratégias pedagógicas, como o trabalho diário do professor, planejamento de atividades, estudos de casos, entre outros foi prejudicial para a formação plena do pedagogo. Também aparecerem respostas relacionadas a ausência da aprendizagem de tendências de ensino, como metodologias para o ensino com educação especial e artes. Alguns egressos trouxeram a falta de diálogo entre as disciplinas estudadas e a superficialidade de alguns

conteúdos, que acabam deixando lacunas no curso. Falta de orientação pedagógica por parte da equipe docente, que muitas vezes apresentava inexperiência e produzia pareceres fracos foi do mesmo modo versado pelos envolvidos com a pesquisa.

Segue abaixo exemplos dos relatos dos participantes que se identificaram parcialmente satisfeitos com o corpo docente e o conteúdo estudado:

“Foi muito gratificante fazer pedagogia EaD, mas os professores poderiam ajudar mais. Por muitas vezes me senti muito sozinha e perdida nas disciplinas”. (Egresso 3)

“Nem todos os professores que nos deram aulas tinham preparo para lidar com alunos EaD, que são, em sua maioria, pessoas com uma graduação anterior, com um senso crítico mais evoluído e que trabalham e que por isso escolheram EaD. Muitos destes professores não experientes nessa modalidade, tratavam os alunos como se fossem jovens recém ingressados e sem maiores responsabilidades a não ser estudar, sem apresentar experiência com a prática da escola”. (Egresso 26)

“Não plenamente, pois falta interação eficiente entre as partes envolvidas no processo de ensino e aprendizagem. Falta também foco em atividades práticas.” (Egresso 56)

“Acho que poderia aprofundar muito mais em questões práticas”. (Egresso 6)

“Como os encontros eram apenas para trabalhos e provas, senti falta de discussões em sala, debate de ideias, troca de experiências [...]”. (Egressa 18)

“Gostaria de ter aprendido mais sobre educação especial”. (Egressa 19)

“Fiquei satisfeita com todo conhecimento teórico adquirido através do curso, porém ficaram faltando alguns conhecimentos relacionados ao dia-a-dia do professor como o planejamento de atividades, estudos de casos, sobre o desenvolvimento infantil e como realizar atividades para trabalhar alguns problemas em sala de aula Ou seja, como lidar com problemas diários. Como trabalhar com crianças portadoras de deficiência física e mental entre outros”. (Egresso 47)

Estes relatos mostram claramente que o curso realizado parece enfatizar conhecimentos mais genéricos e abrangentes, trazendo pouco destaque ao "que" e ao "como" fazer no exercício da profissão, ou seja, pouco trata da relação dos conteúdos pedagógicos e didáticos teóricos e práticos. Almeida, Ianone e Silva (2012, p.338) partir da pesquisa que realizaram afirmam: “Os depoimentos de alunos, coordenadores e gestores apontam para uma problemática que não diz respeito só aos cursos a distância, mas se refere ao curso de Pedagogia nas duas modalidades”.

O significado da ação docente parece não ter sido discutido de forma efetiva, pois os egressos apresentaram vontade de compreender melhor a prática diária do professor. O conhecimento teórico e prático aliado ao pensamento crítico parecem ser requisitos básicos para um profissional da educação. Segundo Pimenta e Lima (2004), o docente é o profissional da educação que possui certos saberes e que, transforma e dá novas composições a estes saberes e, ao mesmo tempo, assegura a extensão ética de estes saberes que dão apoio à sua práxis no cotidiano de seu ofício.

Quando abordam a questão do acompanhamento docente – de tutores e professores, a maior crítica relaciona-se com a falta de orientações, acompanhamento e avaliação condizentes. Destaca-se a necessidade da presença do professor e/ou tutor, solicitada tanto no sentido de que ele é um facilitador da aprendizagem, como no papel de um assessor e guia.

O que foi coletado caminha na direção do que Patto (2013) procura afirmar: muitos cursos valorizam extremamente as ferramentas tecnológicas e desvalorizam a boa formação pedagógica. Para ela, a ideia do curso EaD não é prejudicar a formação inicial de professores, que já é tão fragilizada, e sim articular os conteúdos necessários a uma graduação com o ensino a distância.

Quando questionados sobre a possibilidade de exercer o trabalho como professor a partir dos conteúdos disponibilizados na formação em Pedagogia EaD, apenas um egresso respondeu de forma negativa. A maioria dos participantes, 37, respondeu que sim, ou seja, que os conteúdos disponibilizados no curso de Pedagogia a distância, possibilitaram agir como professor e, 19 disseram que isso aconteceu em parte.

Para as respostas positivas, os esclarecimentos encontrados relacionam-se com a boa formação teórica recebida; o aperfeiçoamento tecnológico, que facilita o trabalho diário e a prática de estágio supervisionado, que leva o estudante a vivenciar a rotina escolar e a refletir criticamente sobre os conteúdos estudados, fornecendo conhecimentos básicos a respeito da atuação docente. Mais de um sujeito ressaltou que as aprendizagens proporcionadas pelo curso online lhes possibilitaram a aprovação em concurso público. Abaixo alguns exemplos declarados pelos egressos:

“Como um futuro profissional da educação, através das teorias e estágios, sinto-me plenamente seguro e preparado para exercer a profissão”. (Egresso 2)

“Entendo que estou preparada até porque passei em 11º lugar no primeiro concurso na área da educação que prestei sem nunca ter trabalhado na área”. (Egresso 7)

“Tudo que aprendi e construí no curso EaD, viabilizam muito o exercer da profissão”. (Egresso 13)

“Mesmo não atuante na área acredito que os conhecimentos adquiridos durante o curso e o estágio, me proporcionarão uma atuação efetiva”. (Egresso 37)

Os sujeitos que assinalaram a opção - em parte, apresentaram como justificativa a falta de vivências práticas; conteúdos estudados apenas sob o ponto de vista teórico e experiências de trabalho exemplificadas abordadas de forma superficial, havendo assim a necessidade de realizar formações continuadas. A resposta negativa foi justificada a partir desta mesma ideia – a insuficiência nos estudos e o comprometimento em continuar os mesmos. Podemos exemplificar com algumas falas recortadas e destacadas:

“Muito do exercício vem da prática e de experiências vividas e isto pareceu superficial”. (Egresso 4)

“Eu já tinha muita experiência e portanto, não foi o diferencial. Penso, no entanto, que nenhuma faculdade, seja ela presencial ou a distância, conseguem preparar o profissional 100%, visto que a experiência em sala de aula, bem como a formação continuada com leituras e cursos, são imprescindíveis nessa área de atuação profissional”. (Egresso 16)

“Achei que fomos pouco preparados, ficamos somente no campo teórico”. (Egresso 19)

“Por mais que eu me empenhe não me sinto preparada para exercer a função ainda, pelo fato de não conhecer a prática mesmo da profissão”. (Egresso 33)

“Faltaram casos reais de ensino para exemplificar e realizar para assim, utilizarmos em situações que podem ser encontradas em sala de aula”. (Egresso 53)

“Tanto a graduação que realizei presencialmente como a EaD falharam em relação às práticas escolares. As disciplinas são teóricas, e o educando não consegue desenvolver a competência necessária para atuar em sala de aula. Percebo que esta competência vai sendo desenvolvida conforme ocorre a prática, a vivência do docente em sala de aula e ambiente escolar”. (Egresso 56)

Zanella (2011, p.53) em sua dissertação de mestrado sobre a prática de professores recém-graduados escreve que para uma boa prática pedagógica se deve ter um bom conhecimento teórico dos conteúdos, sendo assim a formação dos alunos deve

“[...] propiciar o desenvolvimento teórico e prático, para depois trabalhar com os professores a integração dos dois, gerando-se assim a práxis, na qual a prática se baseia na teoria que, conseqüentemente, enfoca na prática”.

Cabe aqui, analisarmos pesquisas já realizadas, como as de Guarnieri (2005) e Monteiro (2005) que indicam que os educadores consideram os saberes adquiridos na prática os maiores fundamentos de sua competência profissional, e é a partir deles que julgam sua formação anterior ou sua formação ao longo de suas carreiras. Esses estudos procuram mostrar que os professores se valem muito mais das experiências que tiveram enquanto alunos ou mesmo enquanto docentes, do que dos conteúdos adquiridos nos cursos que realizaram, pois de certa forma, os cursos de formação não abordam questões que levem o aluno a entender e refletir sobre os conceitos habituais da profissão, do dia-a-dia.

Gatti e Barreto (2009, p.227) enfatizam que atualmente há uma conformidade “[...] sobre a necessidade de se elevar o nível do desenvolvimento profissional dos professores integrando atualização teórico-científica e fortalecimento da prática profissional”.

Desta forma, parece que a compreensão das práticas docentes vai sendo constituída apenas à medida que o professor passa a atuar de fato, quando na realidade, elas deveriam ser construídas a partir da articulação dos conhecimentos adquiridos academicamente. Deveria haver “[...] um novo equilíbrio entre os conhecimentos produzidos pelas universidades a respeito do ensino e os saberes desenvolvidos pelos professores em suas práticas cotidianas” (TARDIF, 2002, p.23). Este equilíbrio pode proporcionar uma construção do conhecimento de novas e produtivas aprendizagens pedagógicas.

Zanella (2011) aborda que a formação inicial docente oportuniza o entendimento e o desenvolvimento didático do professor em sala de aula, por isso, para que este desenvolva um bom trabalho, a graduação deve ser o primeiro passo para a reflexão do conteúdo e da prática adotada. A partir dos dados obtidos até aqui, é possível perceber que este desenvolvimento didático descrito pela autora parece não estar acontecendo.

Ao refletirem sobre a o aprimoramento da formação recebida no curso de Pedagogia online, os participantes assinalaram diferentes alternativas e 27 deles marcaram mais de uma possibilidade. A Tabela 13 mostra como as respostas ficaram distribuídas.

Tabela 13: Curso de Pedagogia EaD: sugestões para aprimorar o curso

Relevância para aprimorar o curso	Quantidade de participantes
Melhor fundamentação de atividades práticas	37
Mais aulas presenciais	19
Melhores professores	07
Aumento da carga horária	07
Maior nível de cobrança e exigência por parte dos docentes	07
Melhores tutores	07
Melhor fundamentação teórica	06
Outros	12
Total	102

Ao olharmos para a Tabela 13, podemos perceber que 37 participantes, a maioria deles, sugeriram como melhoramento do curso a opção - melhor fundamentação de atividades práticas. Mais aulas presenciais foi a escolha de uma quantidade significativa de sujeitos, 19. Melhores professores e tutores, aumento da carga horária e maior nível de cobrança e exigência por parte dos docentes foram alternativas sinaladas por 07 participantes cada. Para 06, dos 57 envolvidos com a pesquisa, uma melhor fundamentação teórica poderia melhorar o curso. Como outras sugestões para o aprimoramento da graduação cursada, 12 marcações foram efetuadas.

Dentre as 12 marcações realizadas na opção - outros, algumas sugestões foram trazidas pelos participantes. Mais apoio e a diminuição do índice de desistência de tutores durante o processo e uma melhor comunicação entre os alunos e a universidade foram sugestões trazidas por eles. A inserção de atividades que demostrem a atuação do

professor em sala de aula e a oportunidade de vivenciar oficinas ou cursos oferecidos pelas universidades também foram propostas abordadas. Os egressos também trouxeram como possíveis melhorias do curso a distância, o aperfeiçoamento do material utilizado, com maior número de indicações de leituras complementares, mais avaliações formativas, ou seja, durante o processo de formação e não apenas ao final do semestre e maior compreensão por parte de tutores e docentes sobre o perfil do aluno que cursa EaD.

A escola é uma organização que trabalha com a socialização de pessoas e de conhecimento e procura formar hábitos, valores e atitudes. Assim, mais uma vez, vimos apontada por parte dos egressos a necessidade de se estudar mais atividades práticas ou que remetam ao cotidiano e as rotinas escolares, visto que os processos de ensino e aprendizagem são dinâmicos, sociais e dialéticos. Segundo Guarthier et.al (1998), “[...] o conhecimento desses elementos do saber profissional docente é fundamental e pode permitir que os professores exerçam o seu ofício com muito mais competência” (p.17).

As aulas presenciais também foram bastante solicitadas por eles que parecem sentir a ausência do diálogo e da troca de conhecimentos entre uns e outros para firmar e aperfeiçoar o exercício docente, já que estes saberes são em parte constituídos na interação com outros saberes. Estes encontros realizados presencialmente, onde as práticas pedagógicas são estudadas podem levar os graduandos a desenvolverem mais seu pensamento crítico e sua capacidade profissional, trabalhando com aspectos imprescindíveis à construção da identidade docente, dos saberes e das posturas peculiares ao exercício profissional do educador, ensinando sobre a profissão ou aperfeiçoando conhecimentos prévios (PIMENTA e LIMA, 2004).

Como podemos ver durante os resultados, os egressos participantes da pesquisa, realizaram em sua maioria o curso de Pedagogia em uma instituição privada e acreditam que mudanças significativas de aprendizagens ocorreram durante o processo, onde temos 39 pessoas que marcaram que as mudanças mais significativas envolveram a aprendizagem de conhecimentos pedagógicos e didáticos teóricos e práticos; 15 trazem a alternativa que abarca aprendizagens de conhecimentos pedagógicos e didáticos teóricos e 02 egressos trazem que durante o curso as aprendizagens de conhecimentos pedagógicos e didáticos práticos foram mais significativas.

Muitos sujeitos destacaram que passaram por dificuldades ao realizar a graduação, mas no geral ficaram satisfeitos com a formação recebida, porém todos demonstraram sentir falta de aprendizagens relacionadas à didática, metodologia, práticas

escolares, casos de ensino e problemas escolares reais. Praticamente todos os egressos assinalaram que se sentem preparados para exercer o trabalho como professor de forma plena ou em partes. A fim de melhorar o curso, os participantes sugerem melhor fundamentação de atividades práticas e teóricas, mais aulas presenciais, melhores professores e tutores, aumento da carga horária, maior nível de cobrança e exigência por parte dos docentes e a inserção de atividades que demonstrem a atuação do professor em sala de aula com a oportunidade de vivenciar oficinas ou cursos oferecidos pelas universidades.

4.3 O perfil dos professores iniciantes e suas percepções sobre o curso de graduação realizado

Enquanto a análise estava sendo realizada, os professores iniciantes e egressos do curso de Pedagogia EaD foram sendo reconhecidos e compreendidos. Em relação a eles, que apresentam até cinco anos de experiência, podemos encontrar nesta coleta dez profissionais mulheres. Quando se trata de experiência docente, temos 05 participantes com menos de três anos de experiência e 05 com até cinco anos de docência. Nesta etapa inicial, os professores realizam uma fase de transição de estudantes para docentes (MARCELO GARCIA, 1999).

Segundo Tardif (2002) as bases dos saberes profissionais parecem constituir-se nos cinco primeiros anos de docência. O autor realizou uma pesquisa que concluiu que a relação entre os saberes profissionais e a carreira docente comporta “diferentes facetas” e que esta relação está, fundamentalmente, associada ao tempo.

Com o objetivo de proporcionar uma melhor visualização para o leitor sobre o perfil das egressas iniciantes que puderam participar da entrevista, segunda etapa deste trabalho, foi elaborado um quadro síntese. As egressas iniciantes na profissão docente serão identificadas pelo número do questionário preenchido.

Quadro 1. Egressas do curso de Pedagogia EaD iniciantes na carreira docente

Egressas iniciantes/ Tipo de Instituição em que cursou Pedagogia EaD	Anos de experiência docente	Cursos realizados	Tipo de atuação docente	Tipo de Instituição que atua
Egressa 1 Pública	Menos de 3 anos	Graduação Presencial, Graduação EaD e Pós-graduação Stricto sensu	Ensino fundamental (1º ao 5º ano)	Pública
Egressa 3 Pública	Menos de 3 anos	Graduação presencial e Graduação EaD	Educação Infantil e monitora do EJA	Pública
Egressa 6 Privada	Menos de 3 anos	Graduação presencial, Graduação EaD e Pós-graduação Lato sensu	Ensino fundamental (1º ao 5º ano)	Pública
Egressa 14 Privada	Até 5 anos	Graduação EaD e Pós-graduação Lato sensu	Ensino fundamental (1º ao 5º ano)	Pública
Egressa 21 Privada	Até 5 anos	Graduação EaD	Educação Infantil Ensino fundamental (1º ao 5º ano)	Pública e privada
Egressa 23 Privada	Menos de 3 anos	Graduação EaD	Ensino fundamental (1º ao 5º ano)	Privada
Egressa 25 Privada	Até 5 anos	Graduação EaD	Educação Infantil	Privada
Egressa 27 Privada	Até 5 anos	Graduação presencial e Graduação EaD	Ensino fundamental (1º ao 5º ano)	Privada
Egressa 41 Privada	Menos de 3 anos	Graduação EaD	Educação Infantil	Privada
Egressa 48 Pública	Até 5 anos	Graduação EaD	Educação Infantil	Pública

A partir da leitura do quadro, podemos concluir que entre elas, seis apenas cursaram Pedagogia a distância, e tem este curso como a primeira graduação, o que representa metade dos participantes que contemplam o foco desta pesquisa. Das outras quatro, duas possuem outra graduação presencial; duas fizeram Especialização Lato Senso, sendo que uma delas possui como primeira formação uma graduação presencial e a outra apresenta mais um curso a distância. Por fim, temos uma das participantes cuja formação contempla outra graduação presencial e uma pós-graduação Stricto Senso. Este percentual nos leva a entender a necessidade das pessoas em buscarem e quererem estar em processo de formação contínuo e constante capacitação. Assim, podemos deduzir que muitos dos “[...] profissionais que buscam esse tipo de ensino geralmente estão interessados na expansão de seus conhecimentos e procuram esses cursos pela facilidade que oferecem” (FERREIRA, MENDONÇA e MENDONÇA, 2007, p.8).

Ao falarmos de tipo de atuação docente, dentre as 10 egressas iniciantes temos cinco professoras atuantes na Educação Infantil e seis no Ensino Fundamental. Uma delas se faz presente nos dois segmentos e outra também é monitora do EJA.

Em relação ao tipo de instituição em que atuam estas egressas foi possível descobrir que 05 participantes revelam-se funcionárias de instituição públicas, quatro estão trabalhando em escolas particulares e uma está operando nos dois tipos de instituições.

Das dez egressas, professoras iniciantes, selecionadas a partir da coleta, apenas três participantes, cursaram Pedagogia em uma instituição pública, enquanto sete se formaram em uma universidade privada.

Quando questionadas sobre os motivos que as levaram a cursar Pedagogia, as 10 egressas iniciantes trouxeram com muita força a opção da empregabilidade, sendo que sete delas assinalaram esta motivação. Aquisição de conhecimento foi apontada por 05 professoras, se profissionalizar por três e progressão funcional por apenas uma docente. É possível visualizar com mais clareza na Tabela 14.

Tabela 14: Perfil das egressas iniciantes: motivação em cursar Pedagogia

Motivação em cursar Pedagogia	Quantidade de participantes
Empregabilidade	07
Aquisição de conhecimento	05
Se profissionalizar	03
Progressão funcional	01
Outros	0
Total	16

Com estes dados podemos entender que as iniciantes, participantes da pesquisa, estão preocupadas com o futuro e sua profissionalidade. De fato, o Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) registrou em 2006, 2.803.761 de empregos para professores no país, onde 77% deles eram para docentes da educação básica. Muitas vagas, 41% delas, foram destinadas à população do Sudeste.

Para nove participantes, as mudanças mais significativas durante a realização do curso a distância envolveram as aprendizagens de conhecimentos pedagógicos e didáticos teóricos e práticos. Apenas uma participante assinalou que as aprendizagens de conhecimentos pedagógicos e didáticos teóricos foram mais significativas. Faz-se possível traduzir aqui que praticamente todas as iniciantes entenderem que conteúdos práticos também foram abordados, o que contrapõe a maioria dos participantes da pesquisa, que já possuem experiência docente. Uma hipótese para o ocorrido pode se justificar se entendermos que a inexperiência profissional as façam acreditar que, as aprendizagens contempladas durante a graduação sejam suficientes para a atuação em sala de aula.

A mesma quantidade de sujeitos, nove, disseram ter enfrentado dificuldades na realização do curso conforme pode ser analisado na tabela a seguir:

Tabela 15: Curso de Pedagogia EaD: dificuldades encontradas pelas egressas iniciantes

Dificuldades encontradas	Quantidade de participantes
Falta de tempo para realização de estudos	05
Realização das disciplinas extracurriculares – cursos, congressos, entre outros.	04
Interação professor e aluno	04
Interação tutor virtual e aluno	04
Interação alunos com alunos	03
Falta ou ausência de feedbacks e orientações	03
Dificuldade nas leituras	02
Estrutura do polo	02
Deslocamento até o polo para encontros presenciais	01
Falta de conhecimento de conteúdos da educação	01
Uso do computador	01
Quantidade de disciplinas e trabalhos por semestre	01
Total	31

Falta de tempo de realização para os estudos aparece em primeiro lugar, com cinco respostas. Realização das disciplinas extracurriculares – cursos, congressos, entre outros, aparece com quatro sinaladas. Apenas duas egressas escolheram marcar a alternativa sobre dificuldade nas leituras. As opções – uso do computador, deslocamento até o polo para encontros presenciais e falta de conhecimento de conteúdos da educação foram apontadas por uma participante cada. As participantes poderiam assinalar mais de opção.

As opções que envolviam as relações – interação professor e aluno e interação tutor virtual e aluno obtiveram quatro marcações. A interação alunos com alunos e a falta de ausência de feedbacks e orientações foram escolhidas por três sujeitos cada. Estrutura do polo foi a dificuldade encontrada por duas egressas e a quantidade de disciplinas e trabalhos por semestre foi assinalada por uma participante.

Ao somar todas as respostas temos 31 sinalizadas, o que permite concluir que os todos as nove egressas iniciantes demonstraram ter mais de uma dificuldade. A participante que disse não ter enfrentado dificuldades, justificou trazendo que tinha conhecimentos tecnológicos, uma boa internet, que conseguiu organizar seu tempo diário, que o polo de apoio presencial era próximo e tinha estrutura e o material didático era barato.

Para as docentes iniciantes, os conteúdos relacionados a casos de ensino e problemas escolares reais deveriam ter sido mais estudados durante a graduação, com unanimidade das respostas – 10 assinaladas. Outras 04 egressas responderam também que houve falta de aprendizagens pautadas em conteúdos de didática, metodologia e práticas escolares.

As professoras egressas iniciantes demonstraram satisfação com o curso realizado, na qual cinco respostas foram afirmativas e outras cinco sinalizaram a satisfação em partes, não havendo nenhuma resposta negativa. Como justificativa positiva, apresentaram a sólida formação teórica e uma boa preparação para o mercado de trabalho. A organização do tempo e dedicação para os estudos também foi trazido por elas. Segue as falas das professoras:

“Me sinto muito satisfeita com minha formação, principalmente porque consegui aprender a ajustar meu tempo com os estudos”. (Egressa 14)

“Tive um bom aproveitamento e tudo que precisei me foi fornecido”. (Egressa 21)

“Percebi que o conteúdo ministrado no curso a distância é o mesmo do presencial, com a flexibilidade do aluno organizar o estudo. Assim eu pude realizar a minha sonhada faculdade e com 37 anos me formei, prestei processo seletivo em uma grande rede particular de ensino do estado de São Paulo. A qual estou atuando satisfeita e já estou cursando pós-graduação na mesma modalidade de ensino”. (Egressa 23)

“Muito satisfeita, pois além de explorar os conteúdos muito bem, também precisei aprender a dividir meu tempo certinho para não atrapalhar os estudos. Na minha entrevista de emprego, quando disse que fiz um curso a distância, esse foi um dos fatores positivos para minha contratação. Há alguns anos atrás era totalmente discriminado, por pensarem ser mais fácil por ser a distância”. (Egressa 25)

“Sim, pois o curso mesmo sendo a distância possuía uma ótima estrutura”. (Egressa 48)

A aplicação prática do trabalho escolar, a falta de aprendizagens de metodologias relacionadas a educação especial e a inexperiência da equipe docente foram os pontos fracos da formação, segundo as iniciantes. Alguns exemplos do que disseram as iniciantes que se sentiram satisfeitas em parte:

“Sinto muita falta de um conhecimento mais aprofundado sobre a aplicação prática das estratégias pedagógicas que aprendemos na faculdade”. (Egressa 1).

“Foi muito gratificante fazer pedagogia EaD, mas os professores poderiam ter ajudado mais. Por muitas vezes me senti muito sozinha e perdida nas matérias”. (Egressa 3)

“Acho que poderia ter aprofundado muito mais em questões práticas, o dia-a-dia da escola”. (Egressa 6)

“Sinto que aproveitei plenamente apenas algumas disciplinas do curso e que muitas outras foram apenas para preencher grade, uma vez que se repetiam, sobretudo no que diz respeito ao material usado. Poderíamos ter explorado tendências mais contemporâneas [...] A Instituição deixou a desejar no quesito explorar a contemporaneidade, se mantendo padronizada e, de certa forma, atrasada”. (Egressa 27)

“Acho que poderia ter sido muito melhor. Senti falta de muitas aprendizagens”. Acredito que deveria haver mais disciplinas referentes a educação especial, por exemplo”. (Egressa 41)

Elas também dividiram as opiniões ao responderem sobre a possibilidade de exercer o trabalho como professor a partir dos conteúdos disponibilizados na formação

em Pedagogia EaD, na qual seis participantes responderam que sim e quatro sinalizaram em partes (também referente a esta questão não houve nenhuma resposta negativa). Aqui, a boa formação teórica recebida e a prática do estágio supervisionado aparecem com força na satisfação das respostas. Seguem exemplos:

“A ementa foi muito completa. Aprendi bastante”. (Egressa 3)

“Com os recursos do curso a distância tive a oportunidade de aprender a mexer com o computador e hoje coloco em prática em sala de aula”. (Egressa 14)

“Os conteúdos ministrados foram excelentes e o exercício do trabalho é complementado pelo estágio”. (Egressa 23)

“Sim, aprendi como deve ser a postura de um professor, como devo contar uma história. Estas coisas parecem simples, mas o resultado de tudo isso fez toda diferença no trabalho”. (Egressa 25)

“Sim, porém ainda não atuo na área”. (Egressa 41)

“Os conteúdos disponibilizados na formação EaD viabilizam o trabalho do professor, pois são bem argumentados e foram preponderantes para o andamento e entendimento das disciplinas, depois na prática e com a troca do que foi aprendido conseguimos entender e resolver situações problemas do dia-a-dia”. (Egressa 48)

A falta de vivências práticas e a necessidade de realizar formações continuadas manifestam-se nas justificativas relacionadas a uma satisfação em partes para o preparo profissional. A seguir as falas das iniciantes em relação a esta questão:

“A falta de vivências práticas, troca de experiências e aprendizagens da rotina escolar, me mantiveram aquém do que eu gostaria”. (Egressa 1)

“Deu uma base, mas na prática as coisas acontecem bem diferentes. Será preciso realizar outros cursos”. (Egressa 6)

“Muito do que precisamos e usamos vem com a prática diária...” (Egressa 21)

“Os materiais apontavam para uma única linha pedagógica, tendência a qual eu não exerço atualmente, portanto, contribui em partes bem pequenas para exercer a minha função atual de professora. Foi preciso aprender em outros lugares.” (Egressa 27)

Libâneo (2002, p. 47) relata que “[...] é certo que formação geral de qualidade dos alunos depende de formação de qualidade dos professores”. Arrisca-se alegar que os cursos de licenciaturas devem dar uma importância maior ao que se refere à formação prática reflexiva do futuro professor.

Das falas das professoras iniciantes podemos traduzir e relacionar com o que mostra Guarnieri (2005). A autora relata que ao se deparar com a situação real em que se dá a prática pedagógica, o professor iniciante pode abandonar, ou mesmo rejeitar os conhecimentos teórico-acadêmicos que recebeu em sua formação, porque não consegue aplicá-los em sua prática, pois a universidade não lhes deu subsídio para isso. Daí resta ao professor aderir a uma cultura já existente na escola e incorporar procedimentos, rotinas e valores que nem sempre podem ser adequados para eles.

Para Zanella (2011) a maior dificuldade dos professores em início de carreira é nos anos iniciais da docência, pois além de não receberem uma formação prática para o trabalho docente, não contam, muitas vezes, com o auxílio dos profissionais das escolas que trabalham para o seu desenvolvimento prático e de reflexão sobre a própria prática. Estas reflexões foram aprofundadas na segunda etapa da coleta de dados, ao analisar as falas das professoras que aceitaram serem entrevistadas.

Na Tabela 16, é possível acompanhar o que as egressas iniciantes destacaram como relevante para o aprimoramento do curso de Pedagogia online.

Tabela 16: Curso de Pedagogia EaD: sugestões para aprimorar o curso de acordo com a opinião das egressas iniciantes

Relevância para aprimorar o curso de acordo com a opinião das egressas	Quantidade de participantes
Melhor fundamentação de atividades práticas	07
Mais aulas presenciais	05
Melhor fundamentação teórica	02
Melhores professores	01
Aumento da carga horária	01
Maior nível de cobrança e exigência por parte dos docentes	01
Melhores tutores	01
Outros	02
Total	20

As professoras em início de carreira, que aqui, compõem um grupo de 10 participantes, em sua maioria, sete, sugeriram a alternativa melhor fundamentação de atividades práticas como melhoramento do curso. Para cinco delas, mais aulas presenciais foi a opção eleita e para duas uma melhor fundamentação teórica faz-se necessário para o aprimoramento da graduação. Melhores professores e tutores, aumento da carga horária e maior nível de cobrança e exigência por parte dos docentes foram opções assinaladas por apenas uma sujeita cada.

Como outras propostas, duas egressas sugeriram que para que o curso de Pedagogia ficasse melhor seria necessária a composição de melhores tutores e de mais

atividades online, como vídeos e/ou presenciais, como oficinas que pudessem demonstrar efetivamente como o professor pode atuar em cada situação em sala de aula.

De forma resumida, podemos concluir que as participantes da Pedagogia EaD egressas iniciantes na carreira profissional realizaram em sua maioria uma universidade privada e disseram ter enfrentado dificuldades na realização do curso. Todas se sentiram atendidas com a formação recebida, destacando as aprendizagens de conhecimentos pedagógicos e didáticos teóricos e práticos como sendo as mais significativas. Elas se mostraram divididas, entre satisfeitas e satisfeitas em partes, quando questionadas sobre a possibilidade de exercer o trabalho como professor a partir dos conteúdos disponibilizados na formação em Pedagogia EaD. Como possíveis melhorias para o curso, as professoras iniciantes trouxeram com força a melhor fundamentação de atividades práticas. Mais aulas presenciais, e uma efetiva fundamentação teórica também foram alternativas destacadas por elas.

Os cursos de licenciatura para Cunha (2001, p.63) não se determinam somente pelo seu currículo explícito ou pelos conteúdos que ministram, eles manifestam concepções de conhecimento, de educação e de prática pedagógica. “E tudo indica que estes valores presentes e manifestos na prática cotidiana são elementos de formação muito mais poderosos do que os conteúdos desenvolvidos”.

A LBDN, em seu artigo 61, parágrafo único, que se refere à formação dos profissionais da educação, traz que um dos fundamentos para uma boa formação pedagógica deve ser a combinação entre teorias e práticas, por intermédio de disciplinas de práticas de ensino, metodologia e estágios supervisionados. Isso demonstra que os cursos de formação de professores devem possibilitar a relação entre teoria e prática, proporcionando a vivência com o mundo real de sala de aula.



SEÇÃO 5

Analisando as falas das professoras iniciantes

SEÇÃO 5

Analisando as falas das professoras iniciantes

Neste momento será apresentada a análise dos dados coletados a partir da realização da entrevista feita com sete professoras iniciantes, formadas em Pedagogia pela modalidade a distância, que dialogaram sobre suas trajetórias e contextos profissionais, seus saberes docentes conquistados e as práticas de ensino dispostas em suas rotinas escolares.

5.1 As professoras iniciantes

Como já descrito na Seção 3 desta tese, após a triagem realizada a partir dos 57 questionários analisados, 10 participantes foram selecionadas para a realização da entrevista que procurou conhecer sobre os saberes de professores iniciantes na carreira docente, porém sete aceitaram o nosso convite.

As professoras que se adequavam ao perfil escolhido, apenas mulheres, foram convidadas para a entrevista sobre seu contexto profissional, ressaltando práticas e saberes docentes a partir de seu cotidiano de trabalho. Após a leitura das sete entrevistas foi possível levantar os principais pontos e organizá-los. Um sistema de categorias que englobam a diversidade das fontes de informações apontadas por elas e a multiplicidade dos dados obtidos durante as entrevistas foi desenvolvida a partir de Gauthier et al. (2013).

Esta Seção está dividida em quatro subitens – As professoras iniciantes; Saberes e percepções sobre a formação docente; *Gestão da Matéria* e *Gestão da Classe* - que se relacionam com os blocos de perguntas realizados na entrevista. Em cada bloco foi apresentado os resultados e suas análises organizadas a partir de falas pessoais que retratam o trabalho docente, os saberes adquiridos no decorrer da profissão e da formação em Pedagogia. Procurou-se averiguar de forma aprofundada aspectos importantes envolvidos no processo de constituição profissional dessas iniciantes.

A entrevista semiestruturada, dividida em três blocos que abarcam os saberes e as percepções docentes, a gestão da matéria e a gestão da classe proporcionou uma flexibilidade nas respostas e criou oportunidades de favorecimento ao diálogo e assim revelaram detalhes importantes sobre os saberes e os comportamentos das professoras e

sobre aspectos pertencentes à vida e natureza escolares. Foi possível explorar e aprofundar os dados e a análise com a aquisição das informações cedidas pelas participantes, articulando as três áreas contempladas neste estudo: Formação de Professores, Pedagogia EaD e Professores Iniciais.

O Quadro 2 apresenta o perfil de cada iniciante e foi produzido a partir das informações apresentadas no questionário e na entrevista.

Quadro 2. Perfil das professoras iniciantes entrevistadas

Egressas iniciantes	Idade	Anos de experiência docente	Cursos realizados	Tipo de atuação docente e Instituição que atua
Egressa 1	20 a 30 anos	Menos de 3 anos	Graduação Presencial (Direito) Graduação EaD (Pedagogia) e Pós-graduação Stricto sensu	Ensino fundamental (1º ao 5º ano) - Pública
Egressa 6	Mais de 40 anos	Menos de 3 anos	Graduação presencial (Direito) Graduação EaD (Pedagogia) e Pós-graduação Lato sensu	Ensino fundamental (1º ao 5º ano) - Pública
Egressa 14	Mais de 40 anos	Até 5 anos	Graduação EaD (Pedagogia) e Pós-graduação Lato sensu	Ensino fundamental (1º ao 5º ano) - Pública
Egressa 21	30 a 40 anos	Até 5 anos	Graduação EaD (Pedagogia)	Educação Infantil e Ensino fundamental (1º ao 5º ano) - Pública e privada
Egressa 23	30 a 40 anos	Menos de 3 anos	Graduação EaD (Pedagogia)	Ensino fundamental (1º ao 5º ano) - Privada
Egressa 25	20 a 30 anos	Até 5 anos	Graduação EaD (Pedagogia)	Educação Infantil - Privada
Egressa 27	30 a 40 anos	Até 5 anos	Graduação presencial (Letras) e Graduação EaD (Pedagogia)	Ensino fundamental (1º ao 5º ano) - Privada

As sete professoras iniciantes apresentavam uma média de idade entre 20 a 40 anos. Três cursaram apenas Pedagogia EaD; três delas possuem uma graduação anterior, e três também apresentam algum tipo de pós-graduação. O tempo de experiência no magistério contemplado por quatro participantes é de até cinco anos e de três é de menos de três anos. Três atuam em escolas públicas, três em escolas privadas e uma delas está em duas escolas – uma pública e uma privada. Apenas a Egressa 1 concluiu seu curso de Pedagogia a distância em uma universidade pública.

Por uma questão de ética e respeito, o nome das entrevistadas foi preservado e no lugar de serem tratadas como “egressas”, todas as participantes foram identificadas ao longo desta seção de análise por cognomes fictícios, de flores. Desta forma teremos a identificação conforme mostra o Quadro 3.

Quadro 3. Cognomes das professoras iniciantes

Egressa	Cognome
Egressa 1	Hortênci
Egressa 6	Iris
Egressa 14	Azaleia
Egressa 21	Dália
Egressa 23	Camélia
Egressa 25	Margarida
Egressa 27	Violeta

Com o propósito de conhecermos um pouco as entrevistadas, foi realizado um pequeno descritivo de cada uma delas.

Hortência

Apresenta como formação acadêmica duas graduações – Direito, realizado em um curso presencial e Pedagogia a distância cursado em uma universidade pública. Também possui Mestrado e está iniciando seu Doutorado. Sua idade está contemplada entre os vinte e trinta anos. Os pais são educadores, a mãe atuou como coordenadora e o pai se aposentou como diretor. Sempre pensou em fazer Pedagogia, mas os pais a incentivaram a cursar Direito. Apresenta menos de três anos de experiência docente e atuou com crianças de quarto e quinto ano do Ensino Fundamental na escola pública. Na escola em que trabalhou em 2016 a diretora optou por fazer rotatividade entre as áreas, desta forma, a mesma sala era responsabilidade de três professoras - uma responsável por Matemática, outra por Língua Portuguesa e ela por História, Ciências e Geografia.

Iris

Tem mais de quarenta anos. Sua formação inicial foi a graduação em Direito, realizada em uma faculdade presencial. Apresenta pós-graduação em Direito Processual Civil e Pedagogia EaD. Foi cursar Pedagogia por influência do marido também pedagogo. Ao lecionar descobriu que se identifica com a área e hoje se divide entre a docência e a advocacia. Sendo assim possui menos de três anos de experiência com os afazeres escolares, atuando no primeiro ano do Ensino Fundamental de uma escola pública.

Azaleia

Atua no Ensino Fundamental, principalmente com o quarto ano, apresentando cinco anos de docência na escola pública. Trabalhava com eventos para a área da educação, portanto, ao surgir a oportunidade de estudar, resolveu fazer Pedagogia e realizar este sonho. Tem mais de quarenta anos. Além de fazer Pedagogia na modalidade a distância também realizou uma pós-graduação em Educação Especial, pois sentiu a necessidade de conhecer e se especializar.

Dália

Trabalhava com aviação na área de formação de pessoas. Possui cinco anos de docência com experiência tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental, no terceiro ano. Sua formação contempla o curso de Pedagogia na modalidade a distância e

a atuação se faz na escola particular e pública. Tinha como primeiro foco profissional, trabalhar com a Pedagogia empresarial, na área de treinamento, porém com os filhos optou pela docência e se identificou.

Camélia

Apresenta menos de três anos de experiência docente em uma escola privada, principalmente com o quinto ano do ensino fundamental. Sempre teve o sonho de ser professora, mas iniciou sua atuação nas escolas na parte administrativa. Pensava que enquanto mãe, secretária de escola e toda a parte burocrática que conhecia, poderia usar tais conhecimentos na parte de docência também. Tem entre trinta e quarenta anos. Foi professora do EJA (Educação de Jovens e Adultos). Também cursou Pedagogia a distância em instituição privada.

Margarida

Sua formação acadêmica contempla o curso de Pedagogia realizado na modalidade a distância. Tem entre vinte e trinta anos de idade. Trabalha com a Educação Infantil, em uma escola privada que tem crescido bastante, e engloba tanto a Educação Infantil quanto os primeiros anos do Ensino Fundamental, mas já trabalhou em algumas escolas e apresenta cinco anos de experiência docente. Seu pai queria que ela tivesse cursado Direito ou Contabilidade, para trabalhar com ele em sua empresa, porém sempre teve o sonho de ser educadora e esta vontade se confirmou aos quinze anos ao estabelecer seu primeiro contato com a escola indo trabalhar com uma amiga de sua mãe.

Violeta

Sua idade está contemplada entre 30 a 40 anos. Como formação acadêmica possui a primeira graduação em Letras, realizada em um curso presencial e a segunda em Pedagogia EaD. Revela-se com até 5 anos de experiência docente. Atua com o Ensino Fundamental e inaugurou, em 2017, um Berçário, em uma cidade pequena do interior de São Paulo, próxima a Campinas. Também já lecionou para adultos. Resolveu fazer Pedagogia, pois assumiu uma vaga, relacionada a uma licença maternidade, na escola de Educação Infantil de seu filho. Com o curso ela viu a possibilidade de ser efetivada no emprego e acabou se identificando com a profissão.

5.2 Saberes e percepções sobre a formação docente

A primeira questão da entrevista versava sobre o porquê as professoras escolheram fazer Pedagogia. É possível acompanhar através dos relatos que diferentes histórias as levaram a realização do curso a distância. Algumas evidenciaram a vontade de estudar e realizar o sonho de exercer o magistério:

“Bom, eu já tinha feito magistério, porém não tinha concluído, mas eu sempre gostei da área de educação e trabalhava fazendo eventos para educação. Quando surgiu a oportunidade de estudar, a primeira coisa que eu pensei foi na Pedagogia. Realizei meu sonho.” (Azaleia)

“Então, na verdade a profissão de docente sempre foi um sonho de infância, sonho de menina. Eu fiz Ensino Médio já tarde, o Magistério terminei quando já era mãe, tinha lá meus 20 e tantos anos. Eu já tinha meu emprego na área administrativa de uma escola, mas tinha muito medo da sala de aula, embora tivesse o sonho. Um dia eu resolvi encarar a faculdade e achei que era o momento para que eu realizasse esse sonho meu. Encontrei a faculdade que me deu a possibilidade por ser a distância e aí eu fui fazer. Eu pensava que eu não era mais nenhuma jovenzinha, mas havia tempo de eu realizar meu sonho [...] enquanto mãe, enquanto secretária de escola, enquanto toda a parte burocrática que eu via que acontecia, eu achei que eu poderia usar esses meus conhecimentos na parte de docência também.” (Camélia)

“Eu sempre gostei, eu sempre me identifiquei, quando eu era criança eu gostava de brincar de dar aula, eu sempre achei uma profissão muito bonita, mas eu comecei a trabalhar cedo, com 15 anos tive meu primeiro emprego, comecei a trabalhar na escola da amiga de uma mãe e foi aí meu primeiro contato com a escola, com a área da Educação e eu gostei bastante, era um sonho, uma coisa que eu queria fazer mesmo.” (Margarida)

Outras professoras revelaram a influência de familiares:

“Eu escolhi a Pedagogia primeiro porque eu vivi a Pedagogia durante muitos anos da minha vida, aliás durante todos os anos da minha vida, os meus pais são educadores a vida inteira [...] então a gente respirava dentro de casa educação manhã, tarde e noite, o assunto nas nossas refeições era esse, então eu vivi a Educação dentro de casa a vida toda, talvez isso tenha sido minha maior inspiração [...] a Pedagogia sempre esteve nos meus planos e eu acredito que seja por ter vivenciado ela dentro de casa a vida toda.” (Hortência)

“Eu sou advogada e eu gosto muito de estudar [...] meu marido fez Pedagogia, gostou, ficou falando e eu decidi fazer também [...] fiz para ver como era, para ficar estudando

e quando eu comecei a fazer, eu gostei. Acho que era um gosto de criança.... Hoje eu até pendo entre advocacia e a escola, para falar a verdade.” (Iris)

E as demais, a necessidade de trabalho:

“Bom, eu estava trabalhando na aviação na época e eu estava na parte de treinamento, então quando eu procurei a faculdade o meu foco era trabalhar Pedagogia Empresarial, porque eu estava na área de treinamento. Só que com as crianças fui procurar emprego na área da educação, porque eu gostava da sala de aula, me despertava prazer, então eu fui procurar uma escola de Educação Infantil para ver se era isso mesmo que eu queria. Me encontrei.” (Dália)

“Eu já dava aulas para adultos e quando eu tive meu filho, uma auxiliar entrou em licença maternidade onde ele frequentava o jardim de infância e aí as diretoras me convidaram para cobrir essa licença, seriam só quatro meses, só que a auxiliar não voltou e como eu gostei do ambiente, elas gostaram de mim, me convidaram para trabalhar, só que para isso eu precisava fazer a Pedagogia para ter autorização para ser contratada.” (Violeta)

Apesar de apresentarem motivos e histórias diversas, é possível notar, que de uma maneira geral, todas se mostraram motivadas em realizar o curso de Pedagogia. Nenhum dos depoimentos demonstra uma insatisfação ou arrependimento na escolha feita, inclusive presume-se que as entrevistadas compreendiam ou passaram a absorver o sentido da docência e da identificação do profissional, configuradas no sentimento de pertença ao grupo. Em suas falas parece ficar claro que o gosto pela docência já existia ou foi adquirido a partir do ingresso no curso. O interesse para atuar no ensino básico - em creches, pré-escolas e nas séries iniciais do Ensino Fundamental também foi explicitado pelas entrevistadas. A influência de familiares e a possibilidade de empregar-se após assumir as responsabilidades de uma casa e de filhos também aparece com força devido a rotina vivida e a possibilidade de trabalho com uma carga presencial reduzida.

Ao serem questionadas sobre como é ser professora iniciante e como definiriam esta fase, as falas das professoras apresentaram indícios de que todas entendem que estão em um momento primordial para o processo formativo.

Giovanni e Guarnieri (2014, p.36) abordam que os iniciantes chegam ao trabalho tendo bastante a aprender, como o “[...] entorno da escola, regras, normas, horários, com quem obter informações, quais turmas assumir, quem são os alunos e suas diferenças, quais condutas adotar...enquanto na sala de aula enfrentam a difícil tarefa de ensinar”.

Insegurança, medo, tensão, desafio, superação, adaptação, busca e estudo constantes, aprendizagens, responsabilidade profissional e humana, experiências novas, parceria, gratidão e humildade foram atitudes e ações salientadas pelas entrevistadas. Para elas esta é uma fase determinante, marcada pelos erros, pelas tentativas de acertar e de ser aceito pelo círculo profissional. A seguir serão apresentados depoimentos mais significativos e que marcaram ou estão marcando esta etapa de constituição docente.

“Se você tivesse me perguntado isso no ano passado, eu diria que é uma fase de muita insegurança, porque é a primeira vez que você chega numa sala de aula no lado de lá. Eu sempre estive numa sala de aula como aluna, é a primeira vez que eu cheguei numa sala de aula como professora, isso foi um grande choque e eu particularmente sou uma pessoa que não gosta daquele discurso que fala sobre a docência como uma vocação, uma missão, não gosto desse discurso, para mim a docência é uma grande responsabilidade profissional e muito mais que profissional, uma responsabilidade humana, então assim nesse primeiro ano eu diria que eu vivi uma fase de insegurança, porque eu fui conhecer o que é uma sala de aula como professora, o que é organizar uma sala de aula, o que é formar um aluno, o que é se entender com pai do aluno, com o diretor, então para mim foi um ano de insegurança. Agora creio que essa fase começa a ser superada para que entre numa fase de adaptação, não só no sentido profissional, mas no sentido de buscar a melhoria da minha atuação, porque agora eu já sei como funciona, já sei como tem que andar e sei como pode melhorar. Então é uma fase de busca, de adaptar minha rotina a essa busca constante.” (Hortência)

“Medo do que vai encontrar, do que vai acontecer, do que vai falar, mas na sala de aula, na hora, passa tudo isso. Em dois meses esta sensação passou, no começo eu ficava tensa, não posso mentir, mas para mim foi maravilhoso. Foi uma experiência nova na vida, a retribuição, o carinho das crianças, o respeito dos pais, o agradecimento que os pais dão [...] eu nunca tive uma experiência dessas na vida, foi uma gratidão, eu nunca tive gratidão no serviço que eu fazia antes. A gente tem que ter humildade para quando não souber, perguntar, pesquisar e saber como tratar cada caso.” (Iris)

“Ser humilde, não ter vergonha de perguntar, essa é a parte principal. Quando eu não sei, não tenho vergonha de ir na sala ao lado para perguntar para a colega professora como eu faço ou chegar na coordenadora e perguntar como resolver isso. Não tenho vergonha de perguntar. Eu converso com todo mundo sobre isso - com meu filho, com minhas amigas de faculdade [...] eu quero fazer o diferente mesmo e o que eu percebo – eu sendo iniciante – é que os professores que estão na casa há muito tempo são acomodados, porque eles acham que já fizeram muito, estão perto de aposentar, não tem mais que correr atrás.” (Azaleia)

“Um desafio constante, de frio na barriga, de não saber se ia dar certo, se você estava fazendo tudo certo, porque é uma responsabilidade muito grande. Se você deixa uma lacuna para uma criança do primeiro ano na alfabetização, ele vai levar isso para o resto da vida. Então eu vejo até hoje como uma responsabilidade muito grande e por

isso que eu estudo muito e tento sempre fazer o melhor lá dentro. O perigo mora quando a gente se acha experiente [...] a gente sempre tem que ter esse frio na barriga, porque se você começa a ter muita segurança daquilo que você está fazendo, você vai largando, você já não se preocupa. Eu vejo algumas professoras que trabalham comigo, que tem mais bagagem, você percebe isso.” (Dália)

“Ser professor iniciante é ser alguém que está em busca de novos aprendizados e para isso tem que ter a humildade, tem que ter parceria, tem que estar aberta para isso [...] precisamos sugar os experientes e ainda peneirar aquilo que muitas vezes não vai ao encontro com a nossa filosofia, com aquilo que a gente acredita na educação. Sem falar, sem expor ninguém, mas eu acho que é bem isso: você buscar na experiência aquilo que mais te define como profissional.” (Camélia)

“É uma fase importante. Essencial. A cada ano a gente aprende, a gente acaba mudando algumas coisas que não deram certo.” (Margarida)

“Olha, eu acho que é bem difícil, o professor que está iniciando e não tem prática e que entra numa instituição que de certa forma não apoia [...] porque geralmente você é jogado ali. Eu acho que falta um pouco desse olhar do profissional iniciante dentro das instituições [...] esse cuidado de “faz assim, faz assado”, “você pode começar por aqui”. Já ouvi muito “não vai fazendo, vai sentindo”, mas eu acho que não é bem assim. Precisa ter uma conversa, reuniões, separar um momento para esse profissional que está chegando para explicar como são as coisas, criar grupos de estudos dentro da escola, falar sobre coisas básicas e ir permitindo que ele vá atuando vagarosamente.” (Violeta)

Ao tratar do trabalho habitual e da prática de pensar sobre ações e atitudes docentes Perrenoud (2002) mostra que a reflexão leva necessariamente a uma representação consciente daquilo que se está fazendo. Esse ato conduz o indivíduo a refletir sobre aquilo que vivencia ou pratica profissionalmente. Procurar ajuda de professores experientes e gestão escolar, saber ouvir, se abrir para novas experiências, entender e estudar o que está sendo executado, entre outros atos, delineia os caminhos de descoberta do trabalho docente e apresenta indícios que professores iniciantes, independentemente da formação inicial obtida, agem racionalmente e criam situações que desenvolvem seus pensamentos, seja questionando, buscando, elaborando e, conseqüentemente, construindo um conhecimento aparentemente efetivo para atuação e autoformação. Isso indica que os processos de formação docente se tornam mais conhecidos e aprofundados a partir da experiência, e que se aprende, pelo menos em parte, a ser professor, sendo professor. Esta falta de experiência os coloca diante de situações que passam a ser desafiadoras.

O período inicial da carreira docente, é para Huberman (1992) o momento de descoberta da profissão, que o professor se sente parte de um grupo profissional e assim se vê em uma situação de responsabilidade. A palavra responsabilidade se fez presente em alguns depoimentos, e nas entrelinhas de todos. Responsabilidade profissional, de formação e instituição docente e humana, de cuidados, atenção e respeito pelo outro. Esta responsabilidade, segundo o mesmo autor é determinante para que a pessoa se mantenha e siga na carreira.

Autores como Tardif (2002), Tardif e Raymond (2000), Marcelo Garcia (1999) e Zabalza (1994), identificam nesta fase inicial certas características que podem variar de pessoa para pessoa quanto à quantidade, à qualidade e à intensidade de sua manifestação e foram mencionadas pelas professoras entrevistadas, tais como: insegurança, preocupações, aprendizagens intensas por processos de tentativas e erros, geração de expectativas e sentimentos fortes, inquietação com o domínio dos conteúdos, experimentação, prevalência dos problemas didáticos sobre os pessoais ou organizacionais e vivências desafiadoras.

Em mais de um depoimento aparece a figura do professor experiente como sendo aquele que apoia e auxilia o iniciante, mas também surge a imagem de um profissional, que em alguns momentos, se mostra acomodado em sua situação atual.

Essas informações, relacionadas a formação e fase inicial da docência parecem apresentar bastante relevância para os resultados que foram obtidos e analisados na sequência desta tese. Nas falas, é possível notar que todas as professoras entrevistadas reconhecem que a experiência de início de carreira é uma das principais fontes dos seus saberes profissionais.

Procurando responder a um dos objetivos deste trabalho que é o de identificar quais são os saberes dos egressos relacionados a sua atuação como docente a partir do curso de Pedagogia a distância seguimos adiante em nossa análise.

Em relação aos saberes que elas consideram importante para o professor poder dar aulas, diversos elementos foram destacados. É fundamental frisar aqui que, em nenhum momento, os saberes elencados por Gauthier et al. (2013) foram apresentados para as professoras. Desta forma, as participantes ficaram livres para selecionar os saberes que elas julgaram serem indispensáveis para atuação efetiva na sala de aula.

Diferentes saberes apareceram e foram organizados de maneira relacional, em conformidade com suas semelhanças e representatividade. Estudar constantemente e compreender práticas e conteúdos, conhecer e entender os alunos e as relações

escolares, ser versátil, organizar-se, preparando rotinas e desenvolvendo a capacidade de planejar-se e falar e se comunicar com todos foram os aspectos recorrentes mencionados pelas professoras iniciantes durante as entrevistas.

Entre as falas abaixo, de Violeta, Margarida, Camélia, Dália e Iris nota-se como os saberes relacionados ao estudo, ou seja, à compreensão, a aprendizagem, e a reflexão constantes são fundamentais para o exercício da carreira docente. Para Perrenoud (2000) o professor precisa gostar de aprender para assim então, estimular o desejo do aluno em aprender. Algumas das professoras iniciantes, como Camélia, Dália e Iris relatam o grande valor de replanejar, de estudar junto e de permitir orientar-se, Dália, narra também o esforço feito, inclusive em períodos de descanso.

“Eu acho importante estudar as práticas, e tem muita gente que escreve sobre práticas. Estudar a prática eu acho muito importante e a teoria por trás da prática também... Então por que que se faz assim, para que...” (Violeta)

“Acho importante conhecer novas metodologias e estratégias de trabalho, por exemplo: a diretora de uma escola que eu trabalhei, ela prezava muito por isso, ela não gostava que ficasse só dentro da sala, ela queria coisas mais lúdicas, de ir para fora, de fazer experiência no jardim, de sair da escola inclusive, uma coisa mais lúdica, eu achava que acrescentava muito nas aulas e eu tinha que aprender a fazer.” (Margarida)

“Planejar e replanejar, isso é o nosso foco de estudo na escola hoje, porque a gente planeja e quer seguir o planejamento, isso não é falta de organização, é necessidade, afinal de contas nós estamos trabalhando com ser humano, não é papel. Então muitas vezes a gente precisa replanejar e isso está sendo um nó dentro dos trabalhos das professoras, porque uma vez que ela planejou ela quer seguir, quer seguir e lá no final o resultado nem sempre é o esperado, porque não conseguiu fazer o planejamento, estudar.” (Camélia)

“É um estudo constante, você não para. Por exemplo, nesse ano a gente mudou o material da turma da tarde, agora vem um apostilado, nós trabalhávamos com livro didático, então quer dizer que nas férias eu passei estudando o material, você não para de estudar, eu acho que o professor que quer ser um bom professor, ele tem que estar constantemente estudando. Acho que isso é o principal para qualquer área [...] eu tento estudar muito, eu tento no tempo que eu tenho, antes eu lia livros aleatórios, romances, hoje eu só leio livros pedagógicos.” (Dália)

“Então eu acho que a gente tem que estudar muito e trocar experiências com outros professores.” (Iris)

De acordo com Perrenoud (2000) o professor precisa apresentar um conhecimento amplo, dominar a aprendizagem e reconhecer seus alunos. Assim sendo,

destaca-se nos depoimentos a seguir, de Azaleia, Hortência e Violeta os saberes relacionados a relevância de se conhecer e entender os alunos, os pais, a gestão escolar, respeitando seus interesses, demonstrando atenção e cuidado. A decorrência destas ações, segundo as professoras, pode facilitar e proporcionar aprendizagens recíprocas. A qualidade do relacionamento “[...] pedagógico e humano que se estabelece entre os professores e os alunos depende, entre outros aspectos, do conhecimento mútuo” (GAUTHIER, 2013, p. 277).

“Eu acredito que temos que procurar mais conhecimento e ver o que os alunos têm na bagagem para poder ir aumentando e estimulando para que eles busquem mais conhecimento [...] não levar tudo pronto, mas eu jogar e eles colherem [...] A primeira parte é saber o que o aluno precisa naquele momento...” (Azaleia)

“Saber lidar com o ser humano, porque dentro da escola você vai lidar com gente, não é mais com papel, não é mais com texto, com leitura, não é mais com isso, então você tem que saber lidar com o ser humano, você sai da sua redoma de vidro para compreender o outro [...] nós estamos falando de formação de um cidadão, então se você tem que se preocupar em compreender as dores, as lutas do outro. Estou falando do aluno, do professor, do diretor, dos pais, se você não se preocupa com isso, você está descomprometido com o crescimento do aluno e o desenvolvimento da escola.” (Hortência)

“Muito importante, saber observar os alunos, conhece-los [...] não é observar de qualquer jeito, tem todo um jeito especial de observar para conhecer e trocar.” (Violeta)

Todas as iniciantes entrevistadas abordaram a magnitude e os impactos que saberes relacionados a versatilidade, organização pessoal e profissional, a partir da implantação de uma rotina e capacidade de planejar-se, tem na escola e principalmente dentro de uma sala de aula. Entre as falas, foi possível destacar:

“Na escola particular que eu trabalho, tudo é muito pronto, então você tem que ter aquele jogo de cintura para saber lidar com os alunos com aquilo que você tem pronto, que você precisa cumprir, então não sei onde se encaixa, acho que é ter uma versatilidade, uma inteligência do próprio professor de saber lidar com material que ele tem na mão e com a matéria prima que ele tem que são os alunos, que nem sempre todos acompanham aquilo que você tem para trabalhar. Na prefeitura que eu sou mais livre, eu acho que é essa coisa de saber se organizar, para buscar mais matérias, se organizar para estudar o que você vai implantar para esses alunos, se organizar com os alunos, na sala de aula... Acho que é mais ou menos isso”. (Dália)

“Para dar aula para mim, que hoje é o que mais me preocupa, o professor tem que ser organizado em nível máximo e eu estou falando de organização geral, organizar os livros, os lápis, as aulas, os horários, as lições, as correções, é uma organização em nível máximo mesmo, essa é a parte que mais me assombrou nesse primeiro ano de docência, como organizar tanta coisa tão imediatamente. Você tem que ser organizado para o antes, para o agora e para o depois, eu sinto que a organização está intimamente relacionada com a disciplina ou a indisciplina da sala, por isso que eu bato tanto nessa tecla da organização.” (Hortência)

“A rotina e o planejamento para mim também são muito importantes porque assim, não dá para você falar “eu vou ensinar tal coisa” sem planejar. Ai quando você planeja, você busca o conhecimento da sua turma, do seu aluno e aí você desenvolve a partir daí é que vem toda a parte de organização, do trabalho, dos instrumentos que você vai usar para avaliação, as estratégias que você vai usar, como você vai formar a sala de aula [...] não ficar engessado também, se você planejou tal coisa daquele jeito e não deu certo, tem que mudar.” (Camélia)

“A parte mais difícil é que cada aula tem 50 minutos e a rotina tem que ser feita dentro desses 50 minutos, então eu vejo que a hora que está mais gostosa a aula, nós temos que interromper. Da minha parte o que eu falo: quando nós vamos começar o dia, eu já falo para os alunos em que momento nós vamos parar, porque eu já programo minha aula para dar 50 minutos e continuar no dia seguinte ou no terceiro dia e o aluno espera o momento de voltar àquele assunto, então é muito importante você mostrar para o aluno que ele tem que seguir uma rotina, assim como eu tenho que seguir uma rotina. Eu tenho que mostrar para o aluno que desde cedo ele tem uma rotina, pois sabendo disso, os alunos não ficam bravos no momento que eu mudar de atividade.” (Azaleia)

“Organização, limpeza, rotina e planejamento são de suma importância Sem eles fica muito complicado trabalhar.” (Iris)

“A rotina é um saber de organização de trabalho.” (Margarida)

“Organização e construção de hábito são saberes importantes, principalmente no primeiro ano de trabalho [...] construção de hábito pressupõe um ritmo, tem uma respiração, a rotina, para mim, é menos flexível, eu acho. Mas esse ritmo que é mais flexível para observar qual o resultado dos alunos, aí você muda conforme a respostas deles.” (Violeta)

Dália apresenta o dito popular “jogo de cintura”, para falar da importância da versatilidade, da agilidade, da capacidade de adaptar-se a novas situações, da habilidade que o docente precisa desenvolver para organizar, aprender e realizar muitas coisas. Azaleia também caminha neste sentido. Hortência destaca a organização como ponto principal para o sucesso escolar em todos os sentidos.

Camélia, Azaleia e Iris falam sobre como a rotina e o planejamento são essenciais para a organização e o desempenho do trabalho docente e para a reflexão do professor. Margarida defende a rotina como uma organização de todo o trabalho pedagógico.

Violeta, que está inserida em uma escola com metodologia diferenciada das demais, apresenta a expressão “construção de hábito” para identificar a rotina escolar e suas conquistas quando incorporada no processo de ensino, atestando que consolidado este saber, os alunos e o professor se tornam mais organizados e responsáveis.

Dentre os depoimentos obtidos outros saberes elencados pelas participantes foram citados, como a necessidade de conseguir estabelecer relações sociais escolares, falando e comunicando-se com todos os envolvidos no processo educacional. A fala apareceu na forma como o professor se comunica com todos e na intenção de estimular a fala e comunicação dos alunos. Com o propósito de expor o que surgiu, evidenciamos as falas a seguir:

“O professor precisa saber falar [...] Um professor que não sabe falar não passa credibilidade, somos referência para os alunos e para os pais. Enfim se você não saber se comunicar, essa questão da sala está mais relacionada a comunicação, se você não tem condições de se comunicar, eu acho que fica mais complexo ainda o processo de ensino e aprendizagem. A aplicabilidade da fala e da comunicação que está no sentido de transmitir meus conhecimentos, tratar com os pais, tratar com meus pares, com sua equipe gestora, está no sentido da comunicação, dos vetores, receptores.” (Hortência)

“Nós temos roda da conversa, porque a comunicação é muito importante. Deixar eles falarem [...] se você trabalha com assunto que o aluno venha a gostar, mesmo se ele não conhecia, coisas do interesse do aluno, desperta a curiosidade dele para buscar mais conhecimento, então facilita nosso relacionamento. Na segunda-feira eu procuro sempre saber como foi o final de semana deles ou deixo estipulado esse momento para a roda da conversa, na segunda-feira, porque eu acho importante que você chega na escola e encontra um aluno com uma carinha mais triste, outro mais alegre, eles querem contar como foi o fim de semana, então esse momento eu deixo para eles contarem e também para que aqueles que sentem vergonha sejam estimulados a falar.” (Azaleia)

“A gente pega situações difíceis, eu me deparei com uma situação agora, no final do ano passado de receber uma criança de 11 anos que não está alfabetizada [...] eu conheci ele, eu fui entendendo e ouvindo ele, fui vendo como ele aprendia e falava, como eu deveria ensinar, quais são os resultados, onde eu tenho melhores resultados com ele a partir da forma que me comunico e falo com ele.” (Camélia)

É factível perceber que vários saberes que orientam e fundamentam o saber educativo foram destacados. O estudo de práticas pedagógicas, metodologias e estratégias de trabalho foi ressaltado por Violeta e Margarida. O valor deste estudo relacionado ao planejamento, replanejamento e as trocas destas aprendizagens nas falas de Dália, Camélia e Iris.

Saberes relacionados a conhecimentos metodológicos e técnicos, responsáveis por articular procedimentos e possibilitar a atuação prática também apareceram nas abordagens de Azaleia, Hortência e Violeta que demonstraram a relevância de entender o ser humano em suas diferentes dimensões, seja como aluno, pai, gestor ou colega de trabalho. Todos os depoimentos continuam seguindo nesta direção ao apresentar o mérito de desenvolver a versatilidade, a organização e capacidade de planejar-se para estabelecer uma boa rotina de trabalho.

Parece ficar claro que todas estão à procura de fundamentar os seus saberes afim de possibilitarem uma maior efetividade no exercício de seu compromisso profissional. Ao descreverem sobre como fazem uso, em seu trabalho, dos saberes destacados por elas, como estudar, conhecer, ser versátil e organizar-se, as professoras tentaram ilustrar com exemplos de acontecimentos diários, dos quais foi possível sublinhar alguns. Hortência e Dália salientaram o processo de organização como um saber usual essencial no trabalho docente. Hortência demonstra preocupação justificando que a falta de organização pode gerar indisciplina, desconcentração e um mau ritmo da aula. Dália releva a organização como parte essencial do processo de planejamento diário profissional e pessoal. Violeta e Margarida trazem a organização em forma de rotina de trabalho com os alunos.

Azaleia valida a boa intenção de comunicar-se com os alunos, estabelecendo relações positivas, mostrando-se mais participativa, estimulando a aprendizagem. A mesma professora e Camélia afirmam como conhecer seus alunos e estudar constantemente se legitimam como saberes da biografia diária do professor.

“A organização que foi o que mais pegou para mim, eu busquei manter meu armário pelo menos o mais organizado possível, porque eu tinha que agir muito rápido, eram turmas muito agitadas e eu tinha que mantê-los em constante atividade para que eles não se dispersassem, não se desligassem do assunto, então eu tinha que ter às mãos muitas atividades, os livros facilmente, eu tive que planejar muitas aulas, então era dessa forma que eu procurava me organizar.” (Hortência)

“Eu tento me organizar, no dia a dia é bem complicado, porque ter que conciliar duas escolas diferentes mais filho, marido, casa, então eu procuro me organizar. Porque você chega na sala de aula e se não conseguiu fazer seu planejamento, não conseguiu dar uma estudada no que você vai dar para os alunos.... Não dá! Então eu tento ao máximo. É difícil, a teoria é muito bonita, mas a prática é bem diferente, então você tem que tentar colocar dentro do seu dia a dia esses saberes.” (Dália)

“Por exemplo, a construção de hábito. No primeiro ano tem grupos que são responsáveis por diferentes atividades e disso a gente parte de um coletivo e aí tem a parte individual da construção de hábito que tem a ver com a organização também. Então o aluno deve organizar a própria mochila, organizar os gizos, arrumar os sapatos...” (Violeta)

“Eu fazia assim: eu cantava, eu fazia roda de leitura, e eles gostavam muito, então isso acabava criando uma rotina e eles não se dispersavam tanto, enfim... Também separava turminha, “agora essa turminha vai ficar brincando”, dava blocos de encaixe e a outra ia fazendo atividades, depois eu trocava.” (Margarida)

“Sendo mais participativa com os alunos [...] não só eles praticarem, mas eu participar junto, mostrar como se faz e colocar tudo em prática, mostrando que eu também estou aprendendo”. (Azaleia)

“Por exemplo, eu tinha um aluno que é autista, ele já estava no terceiro ano e nenhuma professora tinha descoberto o que ele tinha, aí eu fui investigar uma vez que na EaD tinha disciplina de Educação Especial e eu fui pesquisar e vi que poderia ser, porém não dei o laudo para a família, mas pedi para a professora da Educação Especial – que é a Sala de Recursos – dar uma verificada. Ela fez um diagnóstico e foi verificado que esse aluno tinha autismo. Aí passamos para a família e a família está fazendo o tratamento adequado e hoje ele está bem.” (Azaleia)

“Aquilo que a gente tem de experiência de vida, de conhecimentos prévios, tem muito valor e agregado ao conhecimento científico, nossa isso vira uma explosão dentro de uma sala de aula, experiências essas que eu tive quando eu dei aula na EJA, aquilo foi riquíssimo, trabalhando com adultos que trouxeram conhecimentos de vida e quando eu passava situações científicas, aquilo de regras, de fórmulas, eles faziam a associação, sem dificuldade nenhuma. Voltada para criança, eu acho que é também questão de experiências vividas, porém eles estão construindo, então é importante que o professor tenha uma visão de que eles são capazes de construir algo, porque eles também estão inseridos nesse mundo que a gente vive agora. Então conhecer e entender os alunos, as suas vidas é um saber importante e aliada aos conhecimentos científicos dá certo.” (Camélia)

Sobre os saberes que elas já conseguiram desenvolver durante estes poucos anos de docência, todas destacaram o desenvolvimento de atitudes que as fizeram aprender e aperfeiçoar o trabalho docente. Foi abordado o progresso em ações diárias, como o ato

de planejar com maior precisão e rapidez, a transmissão de conteúdos a partir de uma comunicação mais efetiva e a destreza em conhecer o outro. Violeta destacou aquilo que ela ainda sentiu que deveria ser aperfeiçoado na sua trajetória e Hortência apresentou um outro saber que considerou importante neste primeiro momento de aprendizagem profissional.

“Eu acho que é a parte da organização, agora eu estou numa fase que eu já entendi como funciona, então essa parte de me organizar e de me planejar para a aula, é essencial, eu senti muito na Educação Infantil a diferença, porque quando você está na escola particular, você tem um esqueleto que você segue, eles te dão uma coisa mais ou menos pronta, você tem que fazer um planejamento, mas já tem aquele esqueleto. Na educação municipal você não tem nada, você tem: “olha, nós vamos trabalhar determinada pedagogia, então se vira que a gente tem que trabalhar”, e se você não tem esse planejamento, semanário, você não consegue fazer nada.” (Dália)

“O planejamento e a organização foi o que mais desenvolvi neste ano, porque ao me planejar eu conseguia me programar e assim fui me organizando [...] a matéria organizada e a sala de aula organizada também. Isso é essencial para mim.” (Iris)

“Por isso eu penso que se você tem conhecimento em relação a determinado assunto, ao determinado conteúdo fica mais fácil de você abordar de uma forma para um grupo, de outra forma para outro, é a experiência que te dá essa condição, o dia-a-dia na condução de seu trabalho. Por isso vou buscar, coletar tudo que posso...” (Camélia)

“E compreender o ser humano, os alunos, foi talvez o maior aprendizado que eu tenha trazido esse ano, a nossa realidade é muito diferente da deles. Eu me lembro de que teve um momento que eu estava explicando para eles sobre Mata Atlântica e explicando os biomas para o quinto ano, então falei “a Mata Atlântica vocês já viram, é aquela mata bem grande, bonita, que vocês veem quando vocês vão para o Guarujá, vão pra Santos, quando vocês passam pela serra” e naquela oportunidade eu me dei conta do quão diferente são as nossas realidades, para mim o Guarujá é ali, é o lugar que eu vou enjoar de conhecer, eles ficaram me olhando e aí eu notei e falei “alguém já foi?”, nenhum levantou a mão. Eles não conhecem a praia, então compreender o ser humano que eu digo vai muito além, não é uma formalidade, ela faz parte do ensino e do aprendizado sim e faz parte com muita força [...] Contando os que eu falei – organização, conhecer o outro e me comunicar, eu acho que eu também desenvolvi, pelo menos busquei, outro saber que eu acredito que seja fundamental para trabalhar e isso é um ditado que a gente conhece bastante, hoje eu tenho certeza absoluta que tem que colocar ele para funcionar, nós temos ouvidos e uma boca, ouvir e falar nessa mesma proporção, essa foi uma das principais coisas que eu aprendi, porque a gente é muito bom para fazer julgamento de tudo, mas a gente tem que ouvir primeiro. Então acho que o desenvolvimento deste saber colaborou muito para me desenvolver pessoalmente mais do que profissionalmente.” (Hortência)

“Penso, em relação aos saberes, que eu ainda preciso me aprofundar mais no desenvolvimento antropológico da criança, assim, toda conquista física dela, mas em detalhes mesmo, não essa coisa mais rápida que a gente vê. Também de conhecer mais esses movimentos novos que estão acontecendo [...] me aprofundar mais na inclusão, porque hoje em dia você tem uma sala que cada um tem sua pequena complicação, então qual que é esse termo de inclusão, a gente trata inclusão só aqueles listados na inclusão ou não? A gente pode olhar para um aluno que tem dificuldade e trabalhar questões motoras, mais especificamente com ele, uma atenção mais exclusiva e como fazer isso.” (Violeta)

A prática docente e a percepção que as professoras possuem das tarefas por elas desempenhadas na escola revelam os modos de ser e de agir desses profissionais relacionando-os com os saberes conquistados.

Para Giovanni e Guarnieri (2014) o cotidiano escolar é bastante relevante para a formação do professor já que a escola é o seu atual local de trabalho e de socialização profissional. Guarnieri (1996) discorre que o exercício diário da profissão vai oferecendo pistas estruturais para a concepção do fazer-se professor, pois, o docente iniciante tenta articular conhecimentos teórico-acadêmicos com informações do contexto escolar e da prática docente. Esta afirmação vai ao encontro do que pôde ser visto nos depoimentos coletados.

Dentre os saberes expostos pelas professoras entrevistadas, como o estudar constantemente e compreender práticas e conteúdos, conhecer e entender os alunos e as relações escolares, ser versátil, organizar-se, preparando rotinas e desenvolvendo a capacidade de planejar-se e falar e se comunicar, pode-se dizer que todos, de alguma forma, estão incorporados aos saberes necessários ao ensino da pesquisa de Gauthier et al. (2013). Retomando o que foi exposto na Seção 1 desta tese, os saberes relatados pelos autores são: os disciplinares, curriculares, das ciências da educação, da tradição pedagógica, experienciais e da ação pedagógica.

Correlacionando a análise de Gauthier et al. (2013) e o exposto nos dados coletados nesta tese, tem-se o saber disciplinar conectado ao estudo realizado pelas professoras, a aprendizagem, a absorção dos saberes já produzidos pela ciência. O saber curricular também estaria associado ao estudo, mas no sentido de domínio de práticas e conteúdos de programas escolares e de planejamento.

O saber das ciências da educação estaria relacionado com o conhecer e entender os alunos, os pais, a gestão escolar e tudo aquilo que envolva determinadas competências profissionais adquiridas durante o exercício do trabalho. O saber da

tradição pedagógica também caminha neste sentido, mas é possível acrescentar aí, a questão da organização da sala de aula e do sistema educacional apresentando por elas.

O saber experiencial envolve toda a sistematização desenvolvida por cada uma delas, como a organização profissional e pessoal, a rotina e a capacidade de planejar. A maneira de comunicar-se com os alunos e de estimulá-los no processo de aprendizagem também é pertinente a este saber. O saber da ação pedagógica é pertencente aos anteriores e pode ser pensado a partir de tudo que as participantes destacaram quanto ao que estudam, o que compartilham, o que é refletido após ser realizado, enfim, os conceitos legitimados que orientam e fundamentam o saber educativo delas.

Pensando no saber da ação pedagógica, que engloba todo o repertório de conhecimentos do ensino, é que foi desenvolvida a questão de pesquisa desta tese, que pretende identificar quais saberes as egressas de cursos de Pedagogia a distância conseguem reconhecer e relacionar ao exercício de sua profissão. Sendo assim, com o propósito de identificar se os saberes elencados pelas egressas iniciantes, neste primeiro momento, foram desenvolvidos a partir do curso EaD realizado, como resposta apareceram afirmações positivas, porém com ressalvas.

“Ajudou a desenvolver sim [...] eu não sabia nada de Pedagogia, não sabia nada de nada, eu aprendi tudo estudando na faculdade EaD, fui lendo e buscando para poder aprender. A EaD me instigou a pesquisar várias coisas, não era só seguir aquele autor que o professor determinou sem ler outras coisas [...] eu aprendi a trabalhar com os alunos, a Pedagogia fala que a gente tem que ver a realidade deles, consegui muita coisa assim...” (Iris)

“Olha, eu acho que em parte sim, muito mais do que em parte, uns 2/3. Foi no curso de Pedagogia EaD que muitas coisas vieram à tona para se discutir com mais profundidade, mas eu digo assim, com mais profundidade teórica [...] eu não vi essa profundidade prática, então talvez isso gerou um pouco de dificuldade na hora em que eu fui atuar como profissional, o curso de Pedagogia me despertou a reflexão desse assunto dentro das teorias que eram usadas e aí quando eu fui atuar como docente foi quando eu tive que começar a buscar a aplicabilidade disso na prática, mas certamente o curso de Pedagogia foi crucial” (Hortência)

“Se você pegar o material do curso – porque eu imprimi todas as minhas apostilas para que eu pudesse voltar quando eu sentisse dificuldade, eu volto na apostila dou uma lida e sei que lá eu vou encontrar um conteúdo onde eu possa me localizar com o que está acontecendo na prática [...] sem contar que quando você faz faculdade EaD, você se liga no computador e quando você chega para colocar na prática o que você aprendeu, os colegas de sala, eles vêm te perguntar “como que você fez isso?”, “como sabe fazer isso? Antes eu não sabia mexer tanto no computador, mas isso faz com que

meus alunos se interessem. Eu vejo que no meu ponto de vista me ajudou, ajudou porque faz diferença para quem busca. (Azaleia)

“Olha, eu acho que alguns deles são desenvolvidos, por exemplo, quando te traz metodologia de aula, te ensinam a fazer um planejamento, são saberes que você precisa ter e que isso traz a Pedagogia no curso à distância. Agora algumas coisas, por exemplo, esse lidar com aluno, lidar com o imprevisto, não tem curso que vai te trazer isso, é a vida, é o dia a dia, é você tropeçar [...] mas tem muita coisa que ajuda, tanto que eu tenho apostila do meu curso até hoje e vira e mexe eu consulto, tanto para fazer planejamento, quanto para fazer consulta. Quando você chega na sala de aula de um Fundamental, de uma Educação Infantil, é diferente, então tudo que eu vi lá, que eu aprendi, me deu base sim. Lógico, tem coisa que você tem que aprofundar, que na hora que me apertou e eu precisei, eu fui recorrer ao material que eu tinha.” (Dália)

“Muita coisa sim, muita coisa eu tirei do material que eu lia, de livros e coisas que a faculdade proporcionava, só que esse negócio de organizar o tempo foi na prática mesmo, porque a gente aprende que tem que ter atividade lúdica, que tem que ter atividade de locomoção motora fina, motora grossa etc., só que a gente só aprende na prática, porém a faculdade ajudou sim bastante, a gente estudo filósofos, pessoas que realmente fizeram a diferença na Educação e a gente acaba usando eles como base para nosso ensino, para nossas aulas.” (Margarida)

“Alguns sim, mas pouco. A maioria foi na experiência, nas escolas em que trabalhei que tem muito material sobre observação da criança, eu consegui mais aprendizagens e material no local de trabalho.” (Violeta)

As falas expostas parecem deixar claro que, pela percepção das entrevistadas, o curso de Pedagogia a distância propiciou saberes que as ajudaram a desenvolver a docência, porém a experiência foi muito significativa. Iris descreve que não tinha sabedoria alguma sobre a área e que a faculdade ajudou a aprender a ler e pesquisar por mais conhecimento. Hortência realizou uma reflexão semelhante, levantando a questão da profundidade teórica possibilitada pela faculdade. Vale a pena destacar aqui, que apenas Hortência concluiu o curso em uma universidade pública. Todas as demais são advindas de uma mesma faculdade privada.

Azaleia mostrou em seu depoimento que o material proporcionado pelo curso foi, e ainda é, um precioso caminho para a sanar as dificuldades encontradas no cotidiano de trabalho, além de ressaltar as aprendizagens tecnológicas obtidas. Dália trouxe semelhanças com a fala de Azaleia ao tratar do material didático do curso e acrescentou que abordagens metodológicas e como realizar um planejamento, por exemplo, foram saberes proporcionados na formação inicial. Margarida trata do estudo de filósofos e educadores que aprendeu e utiliza como referência para seu trabalho.

Nos depoimentos selecionados, também aparece, em praticamente todas as falas que as entrevistadas aprenderam a atuar na prática, mais com a própria ação no trabalho do que com o curso de formação inicial, como mostra as pesquisas já apresentadas nesta tese. Hortência coloca que ela não estudou com profundidade a prática do trabalho e que precisou buscar a aplicabilidade desta prática na sua rotina escolar.

Dália ressalta sobre a falta de entender, através dos estudos proporcionados pelo curso de Pedagogia EaD, a forma de encarar os alunos, os imprevistos que acontecem na sala de aula. Margarida e Azaleia demonstram que aprenderam a ser professoras mais com a prática vivenciada no dia-a-dia da docência.

Outros exemplos puderam ser recortados das entrevistas que apontam para a mesma direção: falta de saberes práticos decorrentes da ausência destes na formação recebida. Diversos aspectos, segundo as entrevistadas, relevantes para o exercício da profissão parecem não ser abordados na formação inicial, conforme relata Giovanni e Guarnieri (2014). Dália, Margarida e Camélia descrevem com propriedade alguns casos de dificuldade que enfrentaram neste início da docência pela escassez de conteúdos e pouca experiência.

“Qual processo você vai seguir, por exemplo, para desfraldar um aluno, para a hora do soninho que são coisas que acontecem, principalmente na Educação Infantil e que você vai aprendendo no dia-a-dia. Você pega dica com uma, dica com outra, lê uma coisa na internet [...] uma coisa que eu senti bastante falta, porque eu lidei em dois anos seguidos, é a parte da Educação Especial, é uma coisa que é muito superficial [...] então são coisas que a gente sente falta, por exemplo, um TDAH, como que você lida? São coisas que não trazem, a Educação Especial é muito sobre os direitos que a gente sabe que eles têm, mas como você lida com isso?” (Dália)

“Por exemplo, sobre preencher diário, isso a gente não aprendeu na faculdade, porém isso eu tive que sentar com a diretora, ela me chamou atenção no primeiro ano que eu fiquei lá, que ela disse que eu fiz algumas coisas erradas e aí no segundo ano eu fiz certinho, mas é uma coisa que eu não lembro de ter na faculdade, embora pareça hoje ser uma coisa super simples.” (Margarida)

“Olha, você vai me desculpar, não falo só a Pedagogia, mas a maioria dos cursos não dá essa base, a base é a vivência mesmo, é a experiência, a hora que você chega lá na sala de aula e você fala “e agora” e isso vai sendo construído a partir daquilo que você vai fazendo e é lógico que a gente faz estudos de teóricos que fundamentam a nossa prática e isso sim vem da faculdade, mas essa capacidade de ação só vem com a experiência. Muitas vezes é a maior dificuldade que as pessoas têm iniciantes aí para começar o trabalho, porque todo mundo quer que já chegue com uma experiência, enfrentando as situações, e quem não chega fica para trás, né? Então esta ideia mesmo da sala de aula não deu, não consegui chegar com isso efetivo, aquela situação de eu

chegar lá “ai meu Deus, estou preparada”, eu vou fazer como a faculdade me ensinou, isso não.” (Camélia)

Isto posto, afim de finalizar este bloco e dar início ao próximo, foi perguntado as professoras se, após tudo que falaram sobre a carreira e o curso, elas se sentiam preparadas para poder lecionar. Ao selecionar as respostas, nota-se que quatro participantes – Azaleia, Iris, Camélia e Hortência - deixam bem claro que não se sentiam preparadas. Relacionaram adjetivo ao primeiro momento de sala de aula como assombroso e sensações comparadas a “falta de chão” e angústia.

Duas participantes, Dália e Violeta, falaram que se perceberam um pouco preparadas, pois já apresentavam algum tipo de experiência anterior e apenas uma, Margarida, disse que se considerava preparada também por apresentar uma experiência como monitora, porém, também se sentiu desafiada em algumas situações.

“Não. Eu senti um pouco de “falta chão”. Quando eu cheguei na sala, olhei os 35 alunos e pensei “o que eu faço com isso tudo agora”. Mas não foi difícil, fui relembrando de alguns encontros presenciais que nós tínhamos discutido História, Geografia, de como tinha que ser na prática e fui passando para meus alunos e fui pesquisando também na minha apostila como fazer o melhor para eles.” (Azaleia)

“Não porque eu não tinha experiência nisso, porque eu nunca tinha trabalhado com criança, pensei que eu não ia conseguir, era uma angústia dentro de mim. Quando eu comecei a lecionar, eu vi que dava, que com o que eu tinha aprendido eu ia conseguir.” (Iris)

“Preparada...? Quando a gente se forma a gente se acha preparada, eu saí com meu canudo, eu estou preparada para dar aula, mas quando eu cheguei dentro da sala de aula eu vi que não era exatamente assim. Eu precisaria estudar procedimentos, entender como que eles aprendem para depois eu ensinar.” (Camélia)

“Não, Ju. Não me senti preparada, não mesmo. Eu fiz todos os estágios corretamente, a minha faculdade é muito rígida para isso também, não tem como alguém só assinar [...] mas não me senti. Eu acho que na verdade eu não me senti preparada para atuar profissionalmente nem quando eu fiz a faculdade presencial de Direito, talvez seja uma questão geral [...] A Pedagogia eu atuei agora esse primeiro ano, mas o primeiro dia de aula para mim foi assombroso. Às vezes as pessoas me falam sobre a prática, aí você pensa lá na sala de aula, a hora que você chega lá para dar aula, mas para mim a prática docente começa muito antes, eu não sabia o que era concurso, eu não sabia o que era processo seletivo, eu não sabia o que era atribuição de aula, eu sabia direito que a nomenclatura varia em cada município [...] eu não vou te dizer que eu não sabia, porque lógico que a gente estudou isso durante o curso, mas isso não nos foi transmitido de forma empírica, não chegou ninguém para gente e disse “olha, quando vocês terminarem o curso de Pedagogia, vocês vão poder prestar concurso, vai ter

processo seletivo” e nós estamos falando só de atuação como professor de Educação Básica, hoje, eu já sei que a Pedagogia se prolonga para muitas outras áreas que nunca nos foram apresentados, para mim a grande falha foi isso, porque eu fui lançada para fora do curso, teoricamente bem preparada, mas eu não conhecia o mercado, o mercado não me foi apresentado.” (Hortência)

“Eu até que me senti. Quando eu estava terminando a faculdade eu já entrei como auxiliar de sala, então querendo ou não, você vai observando, eu não entrei direto, saí da faculdade e assumi uma sala como professora, mas é difícil eu te dizer que eu estava totalmente preparada. Eu me sentia segura, porque eu tive que substituir as professoras logo no começo que eu entrei, eu me senti segura, deu aquele frio na barriga claro, mas pela primeira vez, depois eu consegui ter o domínio daquilo que eu estava fazendo.” (Dália)

“Mais ou menos, porque a teoria ela nos dá uma base, só eu já tinha atuado, e a prática é muito dinâmica e depende muito do tempo em que você está, da turma, da configuração da sala, então é extremamente dinâmica, então a teoria ela te dá um pouco da sua profissão, a prática é muito mais rica. É claro que você precisa ir atrás das teorias para tornar sua prática cada vez mais eficiente. No curso de Pedagogia eu pude vislumbrar outras tendências, diferentes das que eu conhecia...” (Violeta)

“Sim, eu me senti preparada sim. Como eu já havia feito estágio, como falei no início, mais nova, eu caí de paraquedas numa escolinha, tudo bem que eu não dava aula, era monitora, mas a coordenadora pedia para eu ajudar a fazer planejamento, então como eu já tinha certa experiência e observação, para mim não foi um susto pegar uma sala de aula. Deu um frio na barriga, a faculdade me preparou sim para isso, só que minha experiência anterior contou. É que tem coisas que acontecem na escola, no lugar que a gente trabalha que a gente acaba não vendo na faculdade [...] são situações simples do cotidiano, uma coisinha ou outra que vai acontecendo que talvez se a faculdade passasse, preparasse melhor, “o que você faria com a sala lotada?”, “o que se pode fazer?”, “é certo chegar no diretor e reclamar”, penso isso...” (Margarida)

Com tudo que foi descrito, segundo o depoimento das entrevistadas, muitos dos saberes de início da jornada docente se constroem na prática, vivenciando, experimentando e descobrindo. Parece assim, que se aprende no exercício da própria docência. Mizukami (2004) apresenta em sua pesquisa que a base de conhecimentos oferecida ao professor nos processos de formação inicial é limitada, se aprofundando no decorrer da experiência profissional. A mesma autora continua dizendo que embora haja limites na formação inicial, ela deve propiciar situações concretas para que o conhecimento seja construído, sensibilizando o futuro professor quanto ao seu protagonismo.

Não se pode desconsiderar que as professoras iniciantes entrevistadas trazem consigo suas histórias de vida, valores e experiências diversificadas, que nem sempre

correspondem aos conceitos encontrados nas salas de aula, e muitas delas com pouca ou quase nenhuma experiência prática, apenas a vivência nos estágios de observação e pouca atuação pedagógica. Desta forma, seus primeiros passos e a articulação entre a teoria e a prática, parecem ser marcados por uma realidade inesperada e desafiadora. Por tudo isso, é que configura-se que somente com a formação em Pedagogia a distância, as egressas não se sentem totalmente preparados para o trabalho docente.

A Lei nº 9.394/96, em seu artigo 43, descreve as finalidades do Ensino Superior e denota a formação de diplomados das diferentes áreas de conhecimentos aptos ao exercício profissional, de modo que possam atender aos diferentes objetivos caracterizados no Ensino Básico, dentre eles associar teoria e prática, estudadas no curso. Desta forma, ao futuro educador deve ser oferecida uma educação de qualidade, o qualificando para propagar conteúdos não fragmentados.

Com o propósito de reconhecer e discutir os saberes revelados pelas professoras iniciantes a partir de suas práticas em sala de aula, este escrito terá continuidade com a descrição e análise do segundo e terceiro blocos de questões que serão discutidos a partir do Quadro 4.

A criação das categorias e das subcategorias presentes no quadro, foram baseadas e descritas a partir de Gauthier et. al (2013), que agruparam ações da prática docente com base na proximidade de significação. As duas grandes categorias apresentam subcategorias que incorporam diferentes pontos que puderam ser analisados uma vez que emergiram nas falas das professoras iniciantes entrevistadas.

A representação se configura no Quadro 4:

Quadro 4. Categorias descritas a partir de Gauthier et al. (2013)

Categorias	Subcategorias	Pontos
Gestão da Matéria	Planejamento	Objetivos, conteúdos, atividades, estratégias, avaliações e ambiente educativo
	Interação com os alunos	Atividades, ensino, utilização de perguntas pelos professores e quantidade de instrução
	Avaliação	Somativa, formativa e reflexibilidade das ações
Gestão da Classe	Planejamento	Medidas disciplinares, regras e procedimentos, representações e expectativas do professor
	Interação com os alunos	Medidas disciplinares, aplicação de regras e dos procedimentos, atitudes, supervisão ativa do trabalho
	Avaliação	Medidas disciplinares, avaliação de regras e reflexibilidade

Gestão da Matéria e *Gestão da Classe* são funções pedagógicas imbricadas uma na outra e praticadas pelos professores nos três momentos de intervenção pedagógica como descreve Gauthier et al. (2013). Estes momentos de intervenção pedagógica compreendem a fase do planejamento, de interação com os alunos e de avaliação. A partir do que foi posto, foram expostas as análises de *Gestão da Matéria* e *Gestão da Classe* contidas no segundo e terceiro bloco de questões da entrevista.

5.3 Gestão da Matéria

Como já sinalizado no decorrer desta tese - *Gestão da Matéria* - segundo Gauthier et al. (2013) envolve todos os saberes relacionados a planejamento, ensino e avaliação de uma aula. Ela reúne um conjunto de variáveis que influenciam na aprendizagem. Diálogos foram coletados da entrevista em relação a estes saberes e organizados dentro das três categorias: planejamento, interação com os alunos e avaliação.

Planejamento

Objetivos, conteúdos, atividades, estratégias, avaliações e ambiente educativo foram pontos destacados pelas professoras entrevistadas. Para Gauthier et al. (2013, p.197 e 198) “[...] o trabalho de planejamento exerce uma influência positiva na aprendizagem dos alunos, na maneira de organizar o trabalho em grupo, na atenção dada aos processos que ocorrem na sala de aula e no conteúdo da matéria vista em classe”.

Em relação a organização dos conteúdos e do ambiente educativo, ou seja, tudo aquilo que envolve a rotina diária, o tempo previsto para o ensino da matéria, o espaço físico e os recursos humanos materiais, tem-se nas falas de todas como a organização do que vai ser ensinado vai se configurando em cada escola. Azaleia, Iris, Hortência, Camélia, que estão em uma escola de abordagem sociointeracionista, Margarida e em uma das experiências de Violeta trazem que os conteúdos são definidos pela gestão escolar e pelos livros didáticos adotados. Azaleia, Iris e Hortência descrevem como se configuram a distribuição das disciplinas. Os três últimos depoimentos mostram o trabalho de planejamento desenvolvido na Educação Infantil.

“Na verdade, o planejamento já vem pronto da escola. O que eu tenho que preparar são as minhas rotinas. Temos bastante projetos e atividades. Então nós temos roda da leitura, temos que ter doze aulas de Português, dez aulas de Matemática por semana, três aulas entre Ciências, Geografia e História, duas de Artes e duas de Educação Física. A escola só estabelece as aulas de Artes e Educação Física, do resto sou eu que monto a minha rotina, a rotina é entregue uma vez por semana, na semana anterior da próxima. Então assim não preparo minha aula para o dia seguinte, eu preparo com uma semana de antecedência e não só meus alunos estudam, eu também acabo estudando para poder preparar uma aula de qualidade e não é aquela aula maçante, aquela aula que você fica copiando uma hora de matéria da lousa”. (Azaleia)

“A escola fala assim: você vai ter que ensinar no primeiro ano o ABC inteiro, tem que ensinar a contar até o número 100. Aí eu posso dar a atividade que eu quiser dentro disso. São dois primeiros anos, então a gente discutia com as professoras para dar a matéria igual para os dois primeiros anos [...] todo dia tinha Matemática, todo dia tinha Língua Portuguesa, às vezes tinha Ciências, como é do município eles têm aulas de Inglês, Música e Artes. Não tem horário fixo. Eu poderia mudar, por exemplo, Português e Matemática eu tinha que dar todo dia, poderia mudar e dar primeiro Português e Matemática na última, não tem problema, os horários fixos são para os especialistas, por exemplo, segundo aula é dos especialistas, aí eu não poderia trocar. A escola dá subsídio para tirar xerox, para consultar internet, tem dois computadores para os professores, a gente tem um terço para cumprir da jornada de trabalho exatamente para planejar as aulas”. (Iris)

“Na minha escola a diretora optou por fazer aquela rotação por áreas, então nós éramos três professoras: uma responsável por Matemática, outra por Língua Portuguesa e eu por História, Ciências e Geografia. Na verdade, não me deram nenhum material escrito com os conteúdos. Teve uma reunião para gente fazer o planejamento e os livros eram novos, então eu tive que lidar com essa situação. Eu nunca tinha feito um planejamento assim na vida, então primeiro eu tive que entender os livros. Foi necessário atualizar fazer o planejamento de acordo com eles. Eram livros que são bem quistos pela crítica pedagógica, então eu planejei os utilizando, mas evidentemente eu fiz uso de outros materiais, porque se você se limitar aos livros, limita o conhecimento que você passa para eles”. (Hortência)

“Bom, eu tenho que seguir conteúdos específicos dentro da linha de ensino e aprendizagem da escola que eu trabalho que felizmente vai ao encontro com a minha linha de pensamento”. (Camélia)

“Então, eu tive duas experiências, uma que entrei já em instituição já consolidadas, então elas tinham já todo material todo planejamento, então tinha muita coisa, era só pegar estudar e perguntar e você sabia mais ou menos o que ia acontecer e claro, vivenciar o dia a dia. Eu também tive outra experiência que é uma escola que estava começando e eles não tinham absolutamente nada, nem currículo da escola eles tinham, plano de aula... então eu tive que fazer tudo. Na primeira, as atividades já eram prontas, mas as professoras tinham abertura para encaixar coisas novas. Por exemplo, no Maternal, eu falei para a professora “eu acho que seria interessante fazer uma rodinha e cantar uma música para eles calçarem os sapatos” e não esse tumulto para calçar o sapato. Então tinha tudo planejado, mas tinha essa abertura para fazer diferente.” (Violeta)

“Eu faço planejamento anual e eu faço o planejamento semanal. Então, por exemplo, eu vejo minha grade de horário e aí eu penso “Português que eu vou trabalhar”, porque em Português que a gente tem seis aulas, eu divido, a gente tem aula de biblioteca, a gente tem aula de produção de texto, aula de leitura. Na educação infantil não tem, você faz um planejamento, mas é uma coisa muito superficial. Então por exemplo, perguntam o que vou trabalhar, “ah, no projeto identidade”, que é o processo básico da Educação Infantil, “quem sou eu” e você descreve um pouco em forma de planejamento. É isso.” (Dália)

“Eu planejo meus conteúdos a partir do livro didático que eu recebo, eu acabo fazendo dele uma base para meu planejamento, então eu pego datas comemorativas, já coloco no caderno, já começo a preparar ideias de lembrancinhas, cartão, tudo que eu sei que a escola vai me pedir para fazer eu já deixo preparado.” (Margarida)

Gauthier et al.(2013, p. 206) apresentam que é sensato acreditar que as decisões adotadas pelos docentes no momento do planejamento do tempo dedicado a uma matéria seja determinante para a aprendizagem dos alunos. Esta questão apareceu fortemente nos depoimentos de Azaleia e Iris, por exemplo, ao descreverem quanto tempo deveriam se dedicar as disciplinas. Os mesmos autores trazem que uma “[...] gestão da classe eficiente parece envolver uma boa preparação do material e do ambiente”. Todas as professoras iniciantes pareceram demonstrar preocupação com esta questão, pois se mostraram interessadas em conhecer o material, como o caso de Margarida e Hortência, variar os espaços educativos ou a configuração dos alunos na sala, como Dália, Azaleia e Violeta e produzir outros materiais, como Hortência e Margarida.

A prática de planejar o ensino do conteúdo oferecido aos alunos parece exercer, de fato, uma interferência positiva sobre sua aprendizagem e Gauthier et al. (2013, p.202) confirmam isso em sua pesquisa ao afirmarem que “[...] as decisões dos professores quanto aos conteúdos a serem ensinados exercem influência considerável sobre o êxito dos alunos”. Outras pesquisas trazidas pelos mesmos autores abordam que o esforço dedicado pelos professores para ensinar um determinado conteúdo, a satisfação de ensinar e a percepção destes em relação as dificuldades que um conteúdo apresenta são indicativos desta afirmação. Quanto às dificuldades encontradas para ministrar conteúdos, em relação às disciplinas, foi possível destacar dos depoimentos das professoras iniciantes:

“Minha maior dificuldade foi em ensinar Matemática, porque eu sempre fui péssima e hoje o método de ensino é muito diferente do que eu aprendi, não tem nada a ver, porém eu tinha que me qualificar, então fui em busca de conhecimento e ideias para ensinar.” (Azaleia)

“Eu acho que foi Matemática. Matemática eles têm que raciocinar, então não é ensinar só, a gente tem que mudar de estratégia caso não aprendam, tinha que pensar em outro exercício, em como ensinar para que eles apreendessem.”(Iris)

“Matemática, principalmente para ensinar divisão, porque tinha todo um jeito e tinha que trazer um sentido da divisão, um sentido da vida, o que a gente divide o que

acontece quando a gente divide, uma parte de nós ela vai embora, a gente tira uma parte de nós para dividir com o outro, então eu tive um pouco de dificuldade para trazer isso, mas deu tudo certo.” (Violeta)

“Por incrível que pareça eu vou falar Linguagens, porque em Linguagens está Língua Portuguesa, Artes e Educação Física [...] a linguagem ela está relacionada a todas as outras disciplinas e a questão da interpretação ela é muito ampla, eu acho difícil até porque na unidade onde eu trabalho a questão gramatical, por exemplo, ela tem que estar inserida dentro de todos os textos, contextos e não da forma que eu aprendi na escola.” (Camélia)

“Na verdade eu acho que Português é o que mais dá trabalho, porque eu acredito que é o mais importante para as crianças, eles precisam ter essa base, porque se eles não tiverem uma base de leitura boa, de interpretação, eles vão ter dificuldade em qualquer outra matéria [...] na hora de dar aula eu vejo a Ciências como uma matéria mais tensa, porque eles vêm com umas perguntas escabrosas. E é aquela coisa: não sei, vamos pesquisar? Abre o computador, pesquisa, vou atrás ou “vou falar com o tio Rodes” que é um professor formado em Ciências mesmo, ele dá aula para eles de laboratório.” (Dália)

Azaleia, Iris e Violeta trouxeram os conteúdos da disciplina de Matemática como sendo os mais complexos para se ensinar e pensar em estratégias de aprendizagem. Camélia e Dália dialogaram sobre a importância do ensino da Língua Portuguesa e por isso sua complexidade. Dália também se lembrou da dificuldade em se ensinar Ciências pela profundidade dos enunciados e curiosidade dos alunos. Estes saberes de domínio de conteúdo parecem apresentar mais dedicação por parte das docentes, que procuram estudar, pensar sua atuação e procurar ajuda de especialistas para efetivamente ministrar as aulas. “Os professores que obtêm êxito em seu trabalho conhecem a matéria de um modo que lhes permite planejar a criação de aulas que ajudarão os alunos a relacionar conhecimentos” (GAUTHIER et al., 2013, p. 202).

Relacionando com o tratado acima, apresentam-se os saberes referentes ao planejamento das atividades de aprendizagem, objetivos e estratégias de ensino, que também apareceram nas entrevistas realizadas. As estruturas dos procedimentos e das técnicas empregadas pelos docentes determinam as atitudes, as conquistas e os comportamentos destes e dos alunos, de acordo com Gauthier et al. (2013).

“Para iniciar meu ano letivo, sem conhecer aluno nenhum, eu preparo atividades diagnósticas, pré-definidas de acordo com meu conhecimento profissional e científico, no meu embasamento teórico da faculdade. Na escola temos material pedagógico próprio do sistema de ensino da rede. Eu trabalho com material próprio que é pautado

em pesquisa, levantamento de conhecimentos prévios, e a partir daí é que a gente vai inserindo todo o conteúdo.”(Camélia)

“Se eu for trabalhar com Matemática, por exemplo, eu trabalho na primeira aula de um jeito, na segunda aula eu procuro trabalhar com livros didáticos que envolvam o mesmo conteúdo, mas de formas diferentes. Português nós estamos lendo um livro na sala de aula, eu peço que eles procurem um livro em casa que conte alguma coisa que tenha relação com o livro que nós estamos lendo. Eu procuro mandar atividades xerocadas para casa, mas antes eu procuro pedir para a minha coordenadora dar uma olhada para ver se ela também concorda com o que eu estou passando [...] os quatro professores do quarto ano fazem igual, uma professora traz uma atividade diferente, a outra leva, nós compartilhamos as atividades e se eu não gostei, eu procuro fazer outra, porém eu costumo mostrar para minhas amigas o que eu fiz e às vezes trocamos.” (Azaleia)

“Nós montamos folhinhas de atividades e como nós somos duas professoras no terceiro ano, uma de manhã e uma à tarde, a gente divide as matérias, eu fico com Português, História e Geografia e ela fica com Ciências e Matemática. Essas folhas extras cada uma prepara da sua matéria, depois a gente troca [...] normalmente a gente faz o planejamento semanal, senta no intervalo e fala de propostas.” (Dália)

“Nós temos um livro na escola, mas ele é muito ruim, ele é confuso, ele não apresenta os conteúdos na sequência, Matemática ele pula muito, é difícil da criança entender, é complicado os livros que eles dão... Por isso, eu baixava muitos exercícios da internet mesmo.” (Isis)

“As atividades complementares que eu tinha que fazer mais ou menos umas 20 por bimestre, eu já tento deixar tudo no jeito, o que eu ia dar, qual seria o tipo de atividade, no sulfite e no sulfite comum. Tinha aula de Artes também com o caderno de Artes, então eu já pegava, por exemplo, “ah, esse ano vamos trabalhar com Picasso”, então pegava alguns quadros, alguns desenhos dele, na internet, e fazia baseado nisso, dá super certo.” (Margarida)

O depoimento de Camélia apresenta uma preocupação em entender quem são e em que nível de desenvolvimento estão seus alunos para assim pensar nas estratégias e na condução de atividades baseadas no livro didático utilizado. Azaleia, Dália, Isis e Margarida mostram que planejam atividades extras, para complementar o conteúdo ensinado. Isis e Margarida fazem uso da internet para estudar e procurar por ideias pedagógicas. Azaleia parece entender que diversificar as técnicas de ensinar motiva e produz o sucesso dos discentes. Ela e Dália compartilham de atividades propostas com os colegas de trabalho e assim parecem ampliar seus conhecimentos e minimizar sua carga de trabalho.

Segundo Gauthier et al. (2013, p. 203) é fundamental “[...] que as atividades de aula sejam previstas com antecedência e claramente redigidas, desta forma, as falas das professoras iniciantes vão ao encontro com a afirmação dos autores. Todas disseram planejar suas atividades e suas estratégias de ensino anteriormente ao horário da aula. Transformar o material programático e organizar as ideias de modo a torná-las coerentes são saberes pertinentes para o exercício da docência, como mostra o mesmo autor. As análises indicam que as professoras entrevistadas parecem praticar estas ações pedagógicas.

Gauthier et al.(2013) afirmam que a organização do trabalho durante a fase de planejamento consiste em uma série de tarefas que visam planejar os objetivos, priorizar os conteúdos e transformá-los em estratégias e atividades de aprendizagem. Ao que tudo indica as egressas do curso de Pedagogia a distância entrevistadas aqui, trazem pistas de que parecem possuir estes saberes e assim organizam seu planejamento a partir do apoio que recebem de diversos segmentos: a gestão escolar, os colegas de trabalho, o material didático adotado pela instituição, o diagnóstico da turma e a pesquisa realizada na internet.

Interação com os alunos

Esta subcategoria irá tratar do processo relacional dos professores com seus alunos no momento de execução de atividades, do ensino, da utilização de perguntas pelos professores e da quantidade de instrução proporcionada. A conduta e o enfoque de intervenção empregados pelos professores variam de acordo com a forma e o tipo das atividades de aprendizagem e o ensino está associado a estas aprendizagens segundo Gauthier et al. (2013).

Especificadamente sobre as atividades desenvolvidas, o ensino e a quantidade de instrução, Gauthier et al. (2013) discorrem sobre as diferentes formas e tipos de fazer e estabelecer a relação com os alunos. Para ensinar deve-se preparar, rever e selecionar conteúdos e pensar no individual e no coletivo. Em alguns momentos, é exigido do professor mais o papel de informador, enquanto em outros, o de animador.

Atividades objetivando o planejamento, a apresentação de conteúdos e a animação implicam um enfoque de ensino mais direto do que as atividades de trabalho individual, a avaliação e a administração das tarefas rotineiras. (GAUTHIER et al.,2013, p. 208)

Sobre isso, no discorrer das falas das professoras iniciantes, podemos ver o trabalho coletivo e individual acontecendo, o uso do material didático, de aplicativos da internet, o uso de músicas e de outros recursos disponíveis.

“No quarto ano a gente acaba trabalhando muito fábulas. Eu coloquei uma fábula para eles pensarem como se os dois bichinhos tivessem um jeito temporal e eles iam se comunicar por WhatsApp, que é uma coisa que eles usam muito, eu costumo levar muita tecnologia para minha sala de aula, então acabou saindo que os bichinhos se ligavam pelo WhatsApp. Trabalho com poesias para os funcionários da escola, eles adoram, com receitas em grupo e aprendem a comer um monte de coisas. Tudo isso dá resultados muito bons.” (Azaleia)

“A maioria das aulas são expositivas, mas eu trago outras coisas, por exemplo, eu já percebi que tem criança que consegue aprender só com o meu falar, mas tem criança que precisa visualizar, então eu sou muito de desenhar na lousa, a gente tem o retroprojetor, eu tenho acesso à internet na sala [...] eu sempre trago um texto de jornal, coloco uma imagem, passo um vídeo. E a gente tem um espaço lá para ter a parte prática, principalmente na aula de Ciências eu consigo ter a parte prática, tem laboratório. Por exemplo, no terceiro ano vamos trabalhar substantivo, então a gente vai destrinchando as coisas, o número do substantivo, o primitivo, derivado e assim vai, além do que está na apostila, trabalho outras coisas com as crianças.” (Dália)

“Por exemplo, quando é Matemática a gente cantava a musiquinha, porque é primeiro ano, começamos com a música do índiozinho escrita no papel com os números, aí depois a gente começou a colocar os números, depois começamos a escrever o nome dos números, mas cada dia a gente faz alguma coisa diferente.” (Iris)

“Eu procuro seguir na linha do material que é pautado em pesquisas, em projetos, projetos que vão além do material didático que eu acho que isso é muito importante para eles também, eles vivenciam, praticam e expõem tudo aquilo que eles aprendem, eu não fico em cima daquilo que está escrito ali, do livro, eu vou além, costumo buscar um conteúdo que a sala mais gostou, que mais participou e desenvolver em cima dele também. O livro tem sequência, mas eu não faço na sequência, eu faço a sequência que eles precisam, a sequência que eles estão buscando. Assim vou organizando meu tempo.” (Camélia)

“O livro tinha bons textos, então eu sempre procurava trabalhar com eles primeiro a parte teórica, eles gostavam muito de ler dentro da sala de aula e depois nós iniciávamos as atividades. Eu fazia as do livro que eram basicamente perguntas sobre esse texto, mas depois eu levava outras atividades. Geografia eu passei quase todo o tempo fazendo mapas que eu levava, em Ciências fomos ver as plantinhas, a escola tinha uma pequena horta, então eu procurava complementar com outras atividades.” (Hortência)

“Eu fazia roda de leitura, musicalização todos os dias. Embora eu não gostasse, eu trabalhava com o livro todos os dias também, mas eu tinha que fazer, porque o livro

embora fosse Educação Infantil, era muito grosso, eu tinha que terminar ele até o final do ano, os pais exigiam, a diretora exigia, mas eu gosto mais de fazer aula para fora da sala.” (Margarida)

“A nossa rotina é o nosso ritmo que é referente a respiração, então que a gente inspira, constrange e o que a gente expira, expande. Então a inspiração seria uma aula dentro da sala, por exemplo, uma aula de línguas; e aí a expiração seria uma aula de jogos, de movimento corporal, aí inspira de novo, entra para uma aula de matéria, de Matemática, aí expira, vai para o parque brincar, então sempre tem essa respiração...” (Violeta)

Azaleia dialoga com os alunos, usando fábulas, através de aplicativos de mensagens instantâneas para celulares (neste caso, o aplicativo WhatsApp), tentando assim, aproximar mudanças de vida com o cotidiano da escola, já que todos possuem celulares (ela explicitou durante a entrevista) e adoram se comunicar com ele. Perrenoud (2000) discorre sobre a importância de a escola oferecer aos educandos ferramentas para dominar o cotidiano e a compreensão do mundo, fazendo uso, entre outros, das tecnologias.

Tanto Azaleia, como Dália e Iris procuram esmiuçar o ensino com atividades correlacionadas. Camélia, Hortência e Margarida discorrem sobre o uso do material didático como recurso fundamental para o trabalho acontecer. Violeta, que trabalha em uma escola com metodologia diferenciada das demais, aborda a forma como conduz as atividades e o ensino, revezando as estratégias pedagógicas. Todas se utilizam de estratégias que aparentemente incentivam os alunos a processarem informações e criarem significados.

Pensando na quantidade de instrução, ou seja, na distribuição do tempo dedicado somente a atividades que interagem diretamente com os alunos, vemos que os depoimentos mostram que todas as professoras se dividem entre atividades mais expositivas e outras mais práticas e coletivas, como ida a laboratórios, horta, saídas da sala de aula convencional e o uso da música, por exemplo. “Os alunos gostam que lhe sejam oferecidas oportunidades de interagir uns com os outros” (GAUTHIER et al., 2013, p. 232). Estes elementos que podem integrar os conteúdos, quando corretamente instituídos, facilitam a aprendizagem e a transferência de conhecimentos, pois sua utilização se mostra eficaz para a inter-relação entre novos conceitos e aprendizagens anteriores (GAUTHIER et al., 2013). A fim de que os alunos aprendam, faz-se necessário envolvê-los em atividades de devida importância e duração, como apresenta

Perrenoud (2000), garantindo ao mesmo tempo uma progressão visível e mudanças de paisagem.

Em todas falas, faz-se possível notar uma preocupação com a estrutura das atividades trabalhadas, com a forma de organizar a ordem dos conteúdos a serem ensinados e com a apresentação de elementos pedagógicos variados. O papel de informador e de animador também estão impressos nos recortes selecionados. Para Gauthier et al. (2013, p.208) os docentes que buscam fazer com que seus alunos se atraiam de forma ativa podem empregar-se de “[...] um conjunto de atividades de aprendizagem tais como os círculos de leitura, o trabalho individual, a aula expositiva sozinha ou com suporte audiovisual, a leitura silenciosa, o jogo, a conversa informal, etc.”

Quanto a utilização de perguntas, apenas em dois depoimentos, das professoras Camélia e Azaleia, ficou explícita a utilização deste recurso:

“Na verdade, eu sempre que eu vou iniciar um conteúdo, eu parto do que eles sabem [...] faço perguntas como se eu não soubesse a resposta e mostro caras e bocas como se eu realmente não soubesse e eles ficam “ai, mas se ela não sabe e agora? ”, faço xarada para que eles participem junto da minha aula “expositiva” e aí o produto final sempre acaba sendo o melhor possível.” (Camélia)

“Então eu acho que tem que instigar os alunos a busca, isso é importante, eu pergunto bastante para eles. Mais do que eu preparar minha aula, como eu vou levar isso pra eles, o que eles vão sentir quando estiverem fazendo essa atividade, preciso saber.” (Azaleia)

Camélia parte sempre dos conhecimentos prévios dos alunos, através do uso de perguntas para introduzir novos conteúdos, com o fim de entender a compreensão que estes já possuem. Azaleia procura perguntar aos alunos sobre os conteúdos e como estão se sentindo a respeito de conceitos e habilidades ensinadas durante as atividades.

A percepção da prática de interrogar tem evoluído através dos tempos, de acordo com Gauthier et al. (2013), talvez por isso, é que não fique tão explícito o seu uso nas falas das professoras entrevistadas. Os mesmos autores descrevem que a partir de suas pesquisas, ficou claro que a prática de perguntar desempenha um papel fundamental dentro do conceito de ensino.

Gauthier et al. (2013) consideram significativo que os trabalhos em classe apresentem elementos que obedeçam a uma gradação, que comportem um nível de dificuldade apropriado e correspondam às necessidades dos discentes, que apresentem

variedade e novidade, que ofereçam desafios, que despertem a curiosidade e mantenham o interesse dos alunos, que contenham elementos de fantasia, de simulação e de manipulação do material.

À vista disso, pode-se dizer que os professores entrevistados estão se atentando e buscando aperfeiçoar-se nos saberes relacionadas a interação dos alunos com as atividades, o ensino e a quantidade de instrução. Se pensarmos na relação com a utilização de perguntas durante o processo de aprendizagem, não pareceu ficar claro que todas valem-se desta estratégia no momento de ensinar. Quando os alunos recebem “[...] um ensino mais estruturado tem melhor êxito” (GAUTHIER et al.,2013, p.209).

Avaliação

Apesar de, segundo Gauthier et al. (2013) as pesquisas mostrarem que uma avaliação frequente dos processos de pensamento favorece a aprendizagem e o desempenho escolar nas matérias apenas a professora Dália abordou sobre seu procedimento de avaliação formativa adotado pela escola destacando o caráter que este apresenta para seu próprio processo de formação profissional e concordando que a “[...] a avaliação formativa é suscetível de melhorar o desempenho dos alunos” e aumentar assim as chances de os alunos dominarem melhor o que foi aprendido (GAUTHIER, 2013, p. 238). O mesmo autor destaca que os professores considerados competentes adotam uma variedade de meios de avaliação para poder refletir sobre os métodos pedagógicos utilizados.

“Lá na escola tem um negócio chamado PCA que é Processo Contínuo de Aprendizagem, então cada semestre eles têm quatro PCAs de cada matéria, então são quatro provinhas surpresas que você aplica durante o trimestre e que eles vão fazendo de acordo com a matéria que a gente está explicando. Então é mais ou menos um parâmetro para saber que aquilo que eu expliquei, eles entenderam, antes de chegar a prova oficial.” (Dália)

“Os resultados das avaliações são utilizados pelos professores não apenas para avaliar os alunos, mas também para fazer um diagnóstico do ensino ministrado e descobrir se os métodos empregados dão os resultados esperados” (GAUTHIER, 2013, p. 238). Continuando neste mesmo sentido, de formação profissional, as professoras, Azaleia, Dália, Camélia, Violeta e Iris, trouxeram a reflexibilidade das ações, ou seja, as representações de suas próprias atitudes relativas ao ensino da matéria, relacionando-as com suas atuações de trabalho e os saberes desenvolvidos no curso de Pedagogia a

distância. Em pesquisas realizadas, sugere-se que os alunos atingem “[...] melhor desempenho se os professores assumem uma certa responsabilidade com a aprendizagem” e se mostram assim mais eficientes (GAUTHIER, 2013, p. 239). Os diálogos apresentados, pareceram demonstrar uma preocupação com as estratégias e os conteúdos aprendidos na graduação e aplicados para o aproveitamento docente e dos alunos.

“Agora a questão desses projetos que eu falo para você que eu sinto dificuldade é que eu não fui preparada para trabalhar com roda de leitura, eu não fui preparada para trabalhar com roda de conversa, com roda de jornal [...] quando eu fiz Pedagogia eu não ouvia falar em roda de leitura, roda de jornal, eu escutava falar sobre trabalhar com jornal em sala de aula que meus filhos faziam e eu ajudava, eu não tinha noção que um dia eu ia trabalhar com janela para ensinar Matemática para meu aluno, para eles colocarem no chão e medir o espaço da sala e isso eu fui aprendendo no decorrer da prática e refletindo sobre ela...” (Azaleia)

“Por exemplo, eu tive muita dificuldade, apesar da gente ter a parte da produção de texto na faculdade, eles trazem o que precisa: precisa desenvolver um texto assim, um texto assado. Mas e aí? Me dá um tipo desse texto, me dá uma amostra de como eu posso trabalhar com esse texto com a criança, isso a gente não tem... Foi bem difícil!” (Dália)

“Tem um conteúdo lá super joia que eu trabalho em contos, que eu consegui buscar nos conteúdos da faculdade um conto que eu não vou deixar nunca mais de expor para eles, porque foi bastante relevante para o aprendizado de todos [...] O curso me mostrou que eu ia ensinar Linguagens, que eu ia trabalhar com locutores, com interlocutores tanto de leitura quanto na oralidade, me explicou como que era tudo isso, mas como trabalhar na sala de aula, infelizmente não.” (Camélia)

“O meu jeito de trabalhar tem muito do curso de Pedagogia. Quando a gente teve Metodologia da Matemática, por exemplo, me ajudou bastante, porque eu também fui atrás de livros que traziam exemplos de brincadeiras, mas ter feito a disciplina foi fundamental para o meu desenvolvimento na prática.” (Violeta)

“O curso abriu minha visão, a coisa principal que eu aprendi com Pedagogia: o aluno tem que ser o centro, você tem que pensar igual o aluno, você tem que fazer com que aquela matéria faça sentido para ele. Então com base nisso eu ia procurar o que eu podia fazer para ficar melhor para eles entenderem no dia-a-dia da minha prática.” (Iris)

Pensando nos saberes expostos dentro destas subcategorias – Planejamento, Interação com os alunos e Avaliação, contidos na *Gestão da Matéria*, foi possível descartar as falas de Azaleia, Dália, Margarida e Hortência, que representam a

contribuição ou não do curso de Pedagogia EaD para o desenvolvimento destes conhecimentos que envolvem objetivos, conteúdos, atividades, estratégias, ambiente educativo, ensino, utilização de perguntas pelos professores, quantidade de instrução, avaliação e flexibilidade das ações. Desta forma, destacamos:

“Acho que a dificuldade é que são muitas coisas novas aparecendo, nos conteúdos, nas aulas e a Pedagogia não tem como ensinar uma coisa que vai sendo mudada com o tempo.” (Azaleia)

“O conteúdo muda muito de acordo com o material e isso não é abordado no curso, ele te dá uma base para você saber o que você precisa trabalhar com a criança, o mínimo que você tem que saber disso, mas esses detalhes da forma de ensinar não têm não. As crianças hoje com a tecnologia e com a informação que eles têm, eles vão atrás disso, então eles vêm com umas coisas...” (Dália)

“Na verdade, se fosse para trazer tudo, o curso prolongaria muito, porque é muita coisa se você for ver, mas se conseguisse pegar um pouquinho, algumas experiências, coisas do cotidiano da profissão seria bacana.” (Margarida)

“Eu acho que dentro da universidade faltou um pouco de clareza, “quando vocês estiverem trabalhando História, muito provavelmente os conteúdos vão ser esses”, eu não sei te explicar, para mim faltou mais clareza prática, eu não te digo que o que faltou foi atividade prática, eu não te digo que o que faltou foi nos levar numa sala de aula para dar aula, não foi porque nós fizemos os estágios, para mim o que faltou foi clareza sobre a prática. Não tem receita de bolo para tudo na nossa vida, mas algumas coisas são gerais. Foi essa dificuldade que talvez tenha me impedido de superar a insegurança mais rápido...” (Hortência)

As falas expostas parecem deixar claro que, o curso de Pedagogia oferta subsídios para os saberes docentes analisados até aqui, porém, como descrevem todas, principalmente Hortência, o curso não explicita de forma objetiva, clara e sincera como se apresenta o funcionamento da escola na prática, com suas relações, rotinas e situações. Ele auxilia no desenvolvimento da docência, mas não a efetiva no exercício prático. Tais apontamentos corroboram com o que apontam as pesquisas sobre professores iniciantes já mencionadas nessa tese.

O Quadro 5 sintetiza os saberes expostos na análise relacionada a *Gestão da Matéria*. É possível notar que apenas os saberes relacionados a utilização de perguntas na interação com os alunos e sobre a avaliação somativa não foram contemplados na investigação.

Quadro 5. Saberes: *Gestão da Matéria*

Gestão da Matéria	Planejamento	Interação com os alunos	Avaliação
Saberes relacionados por Gauthier et al. (2013)	Objetivos Conteúdos Atividades Estratégias de ensino Avaliações Ambiente educativo	Atividades Ensino Utilização de perguntas pelos professores Quantidade de instrução	Somativa Formativa Reflexibilidade das ações
Saberes relacionados pelas professoras iniciantes	Objetivos Conteúdos Atividades Estratégias de ensino Avaliações Ambiente educativo	Atividades Ensino Quantidade de instrução	Formativa Reflexibilidade das ações

5.4 Gestão da Classe

Gauthier et al. (2013) compreendem, retomando o exposto na Seção 1, o conceito de *Gestão da Classe* como um agrupamento de regras e de disposições indispensáveis para se criar e preservar um ambiente organizado e favorável tanto ao ensino quanto à aprendizagem, ou seja, tudo que diz respeito a introdução e a manutenção de uma ordem completa da sala de aula. Os grandes princípios desta gestão podem ser aplicados de forma geral, porém é necessário ressaltar que tudo depende de um contexto. Contexto este, que engloba as atividades propostas, o tempo disponível, a organização material e social, o padrão de comunicação entre os envolvidos, o desenvolvimento intelectual dos alunos e as influências culturais e socioeconômicas. “A importância da gestão da classe reside igualmente no desenvolvimento da criança do ponto de vista da responsabilidade pessoal e social” (GAUTHIER et al., 2013, p.241). As falas das professoras iniciantes entrevistadas foram destacadas, ao se tratar destes saberes, e estruturadas também em três categorias: planejamento, interação com os alunos e avaliação.

Planejamento

Medidas disciplinares, regras e procedimentos, representações e expectativas do professor se constituíram nos pontos considerados na análise neste momento. O planejamento da gestão da classe não se inicia antes do ano letivo apenas com o exercício de preparação, mas também “[...] com o estabelecimento e a comunicação de regras, de procedimentos, de relações e de expectativas diante dos alunos assim que o ano se inicia” (GAUTHIER et al., 2013, p.241).

Ao pensarmos em regras e procedimentos adotados pelas professoras que resultam em medidas disciplinares, estamos referindo-se a todos os saberes que envolvem o trabalho de preparação e de planejamento conduzidos por decisões e princípios que gerem o funcionamento da sala de aula. Tem-se assim então evidenciadas, as falas de Camélia, Violeta, Margarida, Iris e Azaleia.

Todas as docentes parecem demonstrar uma inquietação em relação a convivência do professor com os alunos para desenvolver a disciplina e o bom andamento da sala de aula. Camélia procura fazer com que os alunos a conheçam, Azaleia se preocupa em cativá-los, Violeta prepara com muito cuidado o ambiente educativo, Margarida gosta de ouvir e dialogar com as crianças e Iris deixa que conversem entre eles, assegurando o relacionamento interpessoal. Gualthier et al. (2013) apontam que resultados de pesquisas realizadas “[...] mostram que os professores que parecem obter melhores resultados na gestão de suas classes planejam o aproveitamento do espaço, objetivando possibilitar a realização de atividades de aprendizagem variadas”.

“Eu gosto de preparar minha sala com organização, então para que isso aconteça, antes eles precisam saber quem eu sou e como eu sou, partindo disso, eu não tenho dificuldades. Eu gosto de fazer agrupamentos produtivos onde eu possa trabalhar conteúdos com aqueles que mais precisam e também com aqueles que precisam menos [...] então eu também proporciono a roda de conversa, o levantamento de conhecimento prévio, a biblioteca de sala de aula com livros que eu já li para poder ajudá-los e também gosto de expor os trabalhos deles, porque eles se sentem valorizados com isso.” (Camélia)

“Eu acho que o primeiro passo para ser uma boa professora é fazer com que os alunos gostem de você. Se o aluno tem aversão à professora, ele não vai se sentir à vontade nem com vontade de estudar, então eu procuro primeiro cativar os alunos, pesquisar o que eles gostam, eu sempre vejo o que eles gostam.” (Azaleia)

“No início recebo os alunos com a sala já mais colorida com algumas aquarelas expostas, como a de números ou de letras, que eu coloco. A lousa também sempre tem desenho, tem o desenho da estação, da época. Me preparo, chego cedo na sala, arrumo, sempre coloco uma flor, acendo uma vela na hora da oração, tem uma oração no começo, tem o verso da manhã, então são esses pequenos gestos que criam um ambiente de respeito. Tudo isso é muito importante, pois traz a criança para o real significado da escola, que ela está ali para ser o futuro. Estas atitudes reverberam bastante nelas.” (Violeta)

“Todos os dias eu achava muito importante fazer uma roda com eles e eu perguntava o que eles haviam feito no final de semana, feito em casa, para poder ter um contato mais íntimo, para eles sentirem mais confiança, então eu achava a roda de conversa muito legal, porque eles expunham a opinião deles, o que eles fizeram, eu fazia isso todos os dias, era um ritual. Na sala eles eram divididos, eram duas mesas grandes e uma fazia atividade normal, alguns terminavam mais cedo, aí eu colocava para brincar na outra mesa, dava bloco de encaixe ou massinha, mas a conversa e o diálogo sempre foram o primordial entre os alunos e eu.” (Margarida)

“Primeiro, a gente faz uma oração todos os dias, aí deixo eles conversarem por cinco minutinhos, porque um sente saudade do outro, enquanto isso vou entregando caderno, vou fazendo chamada. Depois quando eu vou explicar a matéria, não quero conversa, aí eles ficam quietos. Ao fazer exercícios, alguns eu deixo fazer em grupo, alguns eles fazem separado. Quando tinha muita dificuldade eu colocava um aluno que já sabia com outro que tinha mais dificuldade para ajudar, eu vou mudando as dinâmicas para que todos cheguem no mesmo nível [...] mudo carteiras, faço rodas, a diretora deixava mexer....” (Iris)

Em relação a organização espacial do ambiente, tem-se a descrição cuidadosa de Violeta, que prepara o espaço com cores, desenhos, flores e vela; e de Camélia que expõe os trabalhos dos alunos e tem uma pequena biblioteca na sala de aula. Camélia, Iris e Margarida trabalham com grupos, para que assim os alunos aprendam na interação com os colegas, isso faz com que elas organizem suas salas com objetivo. Para iniciar o dia, Camélia e Margarida fazem rodas de conversa e Violeta e Iris uma oração. Estes procedimentos parecem auxiliá-las na conscientização dos alunos em situações comportamentais sociais, assim como a estrutura do ambiente físico sinaliza uma variável significativa e deve estar presente no planejamento das ações educativas. Os alunos devem estar “[...] conscientes do que se espera deles em termos de comportamento. Da mesma forma, as regras e procedimentos também devem ser explicitados e praticados sistematicamente”. Regras e procedimentos rotineiros levam os discentes “[...] a tomarem consciência de suas responsabilidades” (GAUTHIER et al., 2013, p.243).

As representações e expectativas do professor envolvem uma variedade de informações a respeito dos alunos. Das sete professoras entrevistadas, apenas Dália, Camélia e Violeta são comunicadas sobre quem serão seus alunos anteriormente ao início do ano letivo e conseguem delinear uma representatividade dos mesmos. Hortência e Iris alegaram ter conhecimento apenas de alunos que possuem algum tipo de deficiência e são tratados como “especiais”. Desta forma, apresentam-se as falas:

“Fazemos uma reunião no final do ano com a professora do segundo ano da tarde, ela já me passa quem são os alunos, quais são as dificuldades que eles apresentam, quem eu preciso tomar mais cuidado em termos de comportamento, quem tem briga com quem, isso é feito sim.” (Dália)

“Existe uma conversa informal entre as professoras passando quem é cada um, a formalidade disso vai dentro de uma parte burocrática que a escola exige que nós façamos ao decorrer do ano que é a montagem da pasta da sala de aula, onde cada sala de aula tem uma pasta com saquinho com seus alunos, então tudo o que eu desenvolvo daqueles alunos que têm dificuldade vai para dentro dessa pasta, se ele faz tratamento de fono, se ele faz tratamento de fisioterapia, o que a mãe trouxe de informação, o que o profissional trouxe de informação, o que foi feito, o que não foi feito, o que precisa fazer, está tudo dentro dessa pasta. Então aquilo que não está claro durante a minha conversa com a professora ele pode ser buscado dentro desse material.” (Camélia)

“Recebo sim, as professoras fazem um relatório de cada criança e é entregue aos pais e a professora que vai pegar a turma.” (Violeta)

“Eu não recebi nenhuma informação sobre quais seriam meus alunos, a única informação que eu recebi era que um deles era autista, então isso a diretora já me adiantou quando a sala me foi atribuída, quanto aos demais nada, nada, nada me foi passado, eu fui conhecê-los depois trocando informações com meus pais que já eram da escola.” (Hortência)

“Alguns são “laudados”, se tiver uma criança que tem algum problema, eu fico sabendo, senão eu só vou conhecendo no decorrer do ano.” (Iris)

Conhecer e se informar sobre os alunos com quem irá trabalhar durante todo o ano letivo parece ser um saber substancial para o bom desempenho, a organização e o planejamento do trabalho docente para que assim, os professores tenham o cuidado de não classificar seus alunos de forma hierárquica de acordo com o desempenho que se espera deles, ou seja, faz-se essencial que o educador tenha a ideia de que “[...] todos os alunos podem progredir, que as diferenças entre os modos de aprendizagem e os

resultados são inevitáveis” e que os alunos podem aprender uns com os outros. (GUALTHIER ET AL., 2013, p.244). O não entendimento do professor a este respeito pode levar ao favorecimento apenas daqueles que conseguem fazer, marginalizando os que não conseguem acompanhar a progressão da aprendizagem (PERRENOUD, 2000).

O conjunto de decisões formado pelo planejamento de gestão de classe exposto pelas participantes figura que todas manifestam preocupação e inquietude quando o assunto trata de representatividade discente, convivência e organização física e social do ambiente, o que parece indicar que estão na direção certa do que é requisitado para estes saberes, mas dependentes de melhorias por parte das autoridades de gerenciamento escolar.

Interação com os alunos

Neste momento pretendeu-se tratar dos dados obtidos nas entrevistas a respeito da aplicação das medidas disciplinares, da aplicação de regras e procedimentos e atitudes dos professores em relação a interação com os alunos. Para Gauthier et al. (2013) quando se trata destes assuntos, os professores costumam ser pró-ativos, tomam e empregam medidas, procedimentos e técnicas que possibilitam reparar comportamentos ditos como inadequados antes que estes atinjam proporções descontroladas, visto que a escola e a classe “[...] são sistemas sociais dinâmicos nos quais os valores, as atitudes e os comportamentos manifestados são suscetíveis de afetar profundamente os resultados apresentados pelos alunos”.

As questões abordadas e as direções na condução das entrevistas não permitiram separar para análise estes saberes - medidas disciplinares, aplicação de regras e procedimentos e atitudes dos professores na interação dos alunos, por isso, o diagnóstico do que fez-se possível coletar foi realizado conjuntamente a partir das falas recortadas de Azaleia, Dália, Camélia, Hortência e Margarida, conforme exposto:

“Dentro da minha sala eu não tenho só o aluno ajudante do dia, eu tenho também o aluno ajudante do amor, esse ajudante do amor veio a acrescentar para que eu trabalhasse. Esse aluno, quando tem uma briga, ele intercede, ele é o mediador da sala. Uma vez por semana, existe um rodízio. Eu acho que precisa ter este afeto, mesmo trabalhando com 25 alunos...” (Azaleia)

“No terceiro ano eles ainda respeitam muito, mas tem um e outro que fogem do padrão de comportamento, mas no geral eu consigo, e acho que muito mais pelo acolhimento que eu dou para as crianças do que essa coisa de impor o respeito. Eu sou muito

mãezona, de abraçar, de dar beijo, de brincar muito com as crianças, eu gosto de fazer piadinhas com eles para eles darem risada e tal e eu abro muito espaço para o que eles querem me falar.” (Dália)

“Eu tenho este desafio da indisciplina sim [...] são cidadãos heterogêneos em diferentes graus e a gente percebe que tem alguns que são mais tolerantes, outros não, outros mais lentos, outros não, então eles estão numa fase muito grande de intolerância e eu procuro administrar da melhor forma possível, inclusive a gente trabalha bastante a questão de inclusão e procura mostrar para eles que inclusão não é aquela pessoa que mostra ali que ele não tem uma perna, que ele não anda ou que ele é 100% surdo ou porque ele é cego, eu também preciso ser imbuída, eu sou diferente, eu não sou igual a nenhum dos outros colegas que tem ali, eu tenho minhas habilidades que podem ser extras, posso ter poucas habilidades, mas eu tenho que estar incluída em tudo...” (Camélia)

“Quando chegou no segundo semestre, eles já me conheciam pelo olhar, mas quando eu cheguei eu tinha que me esgoelar gritando [...] eu tenho um ótimo relacionamento com eles e a minha postura é mesmo ser uma professora um pouco mais séria.” (Hortência)

“O que eu fazia às vezes quando algum aluno saía da linha, não obedecia, eu colocava para pensar por cinco minutinhos num cantinho, do meu lado na verdade, só para ele sair do meio da bagunça. Tive um aluno que me dava muito trabalho, porém eu não tinha muita ajuda da direção, porque não podia levar aluno para direção lá, então eu que tinha que me virar com as crianças, eu pedia para a diretora ir lá chamar atenção, ela falava “mas você não tem domínio sobre a sua turma?”. Não é que eu não tinha domínio, mas eu tinha dificuldade com esse aluno, não tinha suporte por parte da direção.” (Margarida)

Nos depoimentos destacados, percebe-se que Azaleia aposta na figura de um aluno mediador. Ela e Dália trazem a afetividade como atitude e um caminho possível para se obter sucesso na disciplina escolar. Camélia se mostra envolvida e adota uma conduta procedimental de educar pelas diferenças. Hortência traz a postura e o olhar, a presença de respeito do professor, como elementos válidos para aplicação de regras e consequente medida disciplinar. Margarida procura retirar de perto, por curto tempo, o aluno indisciplinado e mostra-se desamparada pela gestão escolar.

Nas atitudes de Azaleia, Dália, Camélia e Hortência pode-se ver que, corroborando com Gauthier et al. (2013, p. 246) os docentes que conseguem obter resultados positivos de comportamento “[...] acompanham de perto o desenrolar das atividades e são capazes de reconhecer rapidamente, e até prever, os comportamentos indesejáveis suscetíveis de se propagar ao grupo inteiro e de perturbar a ordem estabelecida”. As professoras apresentam medidas disciplinares, criando regras e

procedimentos que procuram evitar transtornos futuros. Muitos dos problemas da gestão de classe parecem ser resolvidos, de acordo com o mesmo autor, também com a aplicação de uma rotina de trabalho, que fixa comportamentos, como mostraram que fazem as professoras iniciantes e já foi analisado em outros momentos desta tese.

Gauthier et al. (2013) apresenta em sua pesquisa que simplesmente estabelecer regras pode não ser suficiente e que muitas vezes os professores devem agir corrigindo os transgressores, parando para relembrar, e explicando novamente, como fazem Margarida e Camélia.

Nas falas, é possível perceber o afincamento das professoras em apoiar os alunos e em procurar ajuda, como mostra Margarida ao dirigir-se a direção escolar e Azaleia ao eleger o ajudante do amor. Assim tem-se que o empenho dos professores em assistir os alunos e a “[...] responsabilidade que aceitam assumir em relação a sua aprendizagem desempenham um papel significativo no desenvolvimento escolar dos educandos e contribuem para a realização de objetivos elevados” (GAUTHIER et al.,2013, p.251).

As atitudes e disposições dos professores influenciam diretamente na criação do clima de classe e no rendimento dos alunos, aqueles que se mostram calorosos, tolerantes, educados, delicados, flexíveis, democratas e confiantes, segundo Gauthier et al. (2013) parecem fornecer muito mais sensações favoráveis aos comportamentos e ao bem-estar dos alunos, como é possível ver nos depoimentos de Azaleia e Dália nesta parte – interação com os alunos na gestão da classe - e em outros momentos da análise presentes nas falas de todas as professoras entrevistadas.

Pensando em tudo que foi exposto e relacionando com os saberes que envolvem medidas disciplinares, aplicação de regras e procedimentos e atitudes na interação com os alunos, parece possível entender pelas pistas apresentadas que as professoras iniciantes estão trilhando um caminho assertivo para ir efetivando suas ações em busca de enfrentar os desafios da convivência em sala de aula, procurando não somente obter o controle dos alunos, mas também o desenvolvimento de seu senso de responsabilidade, como destaca Gauthier et al. (2013).

Avaliação

A avaliação das medidas disciplinares e das regras aplicadas nas ações do cotidiano escolar que procuram repercutir na busca de um ambiente organizado aparecem nas falas de Azaleia e Dália que descrevem como suas atitudes reverberam na atuação dos alunos.

“Tem muita briga, mas acho que facilitou muito a história do aluno do amor e ele faz com que a sala se tranquilize, eu não preciso parar minha aula para interceder, ele já fala “olha, depois vamos conversar.” (Azaleia)

“Eu abro espaço para eles falarem então acabo tendo um problema porque eles falam muito, mas participando da aula e isso às vezes eu preciso cortar, apesar de gostar de ouvir os alunos, porque senão eu não consigo terminar o conteúdo.” (Dália)

Azaleia mostra como o ajudante do amor se comporta ao interceder em situações de conflito. Dália relata que a consequência de sua disponibilidade para ouvir os alunos resulta em alguns momentos excesso de participação por parte deles, refletindo no andamento das atividades. Gauthier et al. (2013, p.271) trazem que “os professores eficientes aparecem sem dúvida nenhuma como aqueles que conseguem ser seletivos na utilização de repreensões ou de críticas”.

Como reflexibilidade dos professores, têm-se as falas das docentes em início de carreira, destacando aquilo que acreditam que ainda precisam aperfeiçoar em aspectos profissionais práticos e/ou teóricos.

“Eu sempre chego no fim do ano e faço um balanço, como foi o ano, os pepinos que eu tive, as coisas legais que aconteceram e eu acho que sempre tem onde melhorar, porque se você achar que está completo, você entra naquela coisa que você deixa de ser uma professora que traz novidade, traz coisa bacana para seus alunos. Tem algumas coisas que eu tenho que melhorar em mim, a relação com os pais, por exemplo, eu aprendi que tem coisas que a gente não tem que falar.” (Dália)

“A gente precisa melhorar sempre, alguns pontos mais, outros menos, mas mesmo aquele que eu acho que hoje está 100%, com certeza ele tem possibilidade de ser melhor. Eu preciso aprimorar na questão da Língua Portuguesa, planejar mais atividades que sejam relevantes para eles e eu acho que eu vou conseguir”. (Camélia)

“Ah, eu acho que tenho muito que aprender, acho que sou muito crua e a gente tem que aprender a todo momento [...] se eu explico a matéria e a criança não entende, preciso raciocinar mais rápido para poder ensinar de outra forma. Tenho que pensar mais em estratégias para conseguir passar o conteúdo de outra forma.” (Iris)

“Tem muita coisa que tem que ser aprimorada. Acho que eu ainda não cumpri meu papel como eu gostaria, então eu acredito que nesse ano eu vá ter mais facilidade, porque já vivenciei situações com as quais eu vou lidar mais facilmente e que eu não pude lidar no ano anterior, porque eu não as conhecia. Então eu penso que óbvio que tem muito para aprimorar em todos os sentidos, didática, compreensão das emoções, em todos os sentidos ainda dá para buscar muita coisa para melhorar”. (Hortência)

“Eu acho que eu preciso agir menos com o coração, porque todo mundo fala que quando eu fico agindo com o coração, eu não vejo meus alunos como alunos, mas como filhos, deixo até de dormir para tentar ajuda-los em alguma dificuldade que eles têm...” (Azaleia)

“Ah, eu gostaria de aprender mais sobre a parte psicológica da criança, como lidar com uma criança hiperativa, por exemplo. Eu aprimoraria mais essa parte de comportamento, psicopedagogia. Se eu tivesse essa oportunidade eu faria sim, para aprender como conversar, como dialogar com estas crianças”. (Margarida)

“Eu sempre olho para meu dia, eu faço a retrospectiva das minhas atitudes com os meus alunos e eu sempre me repenso, eu acho isso extremamente importante [...] eu preciso me aprofundar mais no desenvolvimento antropológico da criança. Então assim, toda conquista física dela, mas em detalhes mesmo, não essa coisa mais rápida que a gente vê. Tem outros tipos de Pedagogia surgindo e são coisas que quero conhecer também, eu acho que a gente precisa olhar de uma forma diferente para o que é inclusão hoje em dia, então me aprofundar mais na inclusão, porque hoje em dia você tem uma sala que cada um tem sua pequena complicação, tem um curso que eu pretendo fazer que trata dessas crianças que não tiveram seu desenvolvimento motor 100% no primeiro septênio [...]. Essas três coisas me faltam”. (Violeta)

Para Gauthier et al. (2013) os professores que refletem sobre suas próprias ações e sobre as respostas dos alunos, aprimoram sua performance junto aos alunos. Desta forma, nos depoimentos destacados, Dália trata da importância da comunicação com os pais a qual pretende aperfeiçoar. Camélia e Iris trazem a necessidade de pensar em estratégias pedagógicas para melhorarem seu empenho e a compreensão de seus alunos. Hortência declara a importância de se aprofundar na área de didática e de aprender a lidar com emoções. No mesmo sentido, Azaleia demonstra a preocupação em controlar seu envolvimento emocional. Margarida e Violeta ressaltam a vontade de estudarem mais sobre o desenvolvimento, o comportamento infantil e a área de inclusão. A segunda complementa discorrendo sobre seu desejo de conhecer mais abordagens pedagógicas. Vê-se desta maneira que todas as professoras apresentam a intenção de ampliar seus saberes e sanar suas limitações pedagógicas profissionais.

Seguindo neste caminhar, tem-se a reflexibilidade das ações do professor pertencentes aos saberes relacionados ao Planejamento, Interação com os alunos e Avaliação da *Gestão de Classe*, desenvolvidos no curso de Pedagogia EaD.

“Eu acho que o curso traz muito a parte técnica da coisa, ele te dá, como eu falei, que não pode ser só expositiva a aula, por exemplo, que você precisa trazer uma coisa

prática, mas essa coisa do lidar com o interpessoal, eu acho que é uma coisa que falta bastante, esse lidar com os alunos, lidar com a família dos alunos. Essa coisa de análise de caso, né? Para te fazer pensar, a troca te faz ver outros pontos. Se você tem a oportunidade de trocar num grupo heterogêneo como é o grupo de educação a distância, as ideias são diferentes e te fazem ter um leque maior de opções.” (Dália)

“O curso ajuda sim, mas numa visão de que, sabe quando você lê e você não sabe do que exatamente está falando ali? É como eu me colocar no lugar do meu aluno hoje, eu leio livro, eu sei que tem aquele assunto, eu sei aquela palavra - agrupamento produtivo, mas eu nunca fiz isso. Eu vejo professoras experientes fazendo, eu volto lá nas minhas apostilas e entendo a parte teórica, científica e daí coloco em prática.” (Camélia)

“Eu aprendi muito na prática, muitas questões nunca foram estudadas na teoria, pode até ter sido, mas é como eu te disse, talvez eu não tenha dado um enfoque adequado.” (Hortência)

“Olha, eu aprendi um pouco mais na prática do que no curso, foi quando entendi as coisas, mas claro que o curso deu uma boa base.” (Azaleia)

“O curso ajuda a dar ideias pra gente, mas a gente aprende mais no dia-a-dia. A gente aprende no curso que não pode deixar a criança muito tempo, que acaba virando rotina ela ficar lá sentada, essas coisas que eu lembro que eu vi na faculdade e meu deu umas ideias. Ajudou mais na parte de musicalização que aprendi na faculdade com a minha tutora, porque acaba influenciando muito, então eu comecei a fazer a roda de conversa e nessa roda de conversa depois a gente cantava e eles gostavam muito, era a parte que eles mais gostavam. ” (Margarida)

“O curso de Pedagogia me proporcionou conhecimento para pensar algumas ações, mas não em todas. Ajudou principalmente no jeito que posso trabalhar e me fez buscar mais conhecimento.” (Violeta)

“O curso foi tudo para mim, aprendi muito com os materiais, todas as dinâmicas eu fui aprendendo nas apostilas e os cursos práticos no congresso científico da faculdade também ajudaram muito.” (Iris)

Iris, apenas, discorre sobre como o curso pareceu completo para ela. Dália ressalta a falta do diálogo e das trocas durante a graduação. Praticar o diálogo docente no ensino tende a elevar o nível de transformação que deve ocorrer na conduta destes ao ingressarem na vida profissional (PERRENOUD, 2000). As falas de Dália, Camélia, Hortência, Azaleia, Margarida e Violeta mostram que o curso ajudou a pensar e buscar conhecimento, porém não conseguiu estabelecer uma conexão com a prática do cotidiano escolar.

Destes depoimentos é possível inferir que o curso de Pedagogia EaD não consegue aproximar os aprendizes de situações reais escolares. Quatro professoras demonstraram claramente a carência em compreender como a teoria estudada se aplica na prática pedagógica, ou seja, como o curso de Pedagogia EaD não consegue transformar o conhecimento científico em conhecimento escolar para que possa ser ensinado pelos professores e aprendido pelos alunos. Giovanni e Guarnieri (2014, p.41) retratam que:

Pesquisas sobre professores iniciantes que focalizam ingresso na carreira e aprendizagem da docência têm evidenciado que a escola enquanto local de trabalho assume papel central no processo de constituição da docência, sinalizando desarticulação entre a formação inicial e as condições exibidas pelos professores iniciantes para o início da profissão.

Papi e Martins (2010) ao fazerem uma análise das investigações sobre professores iniciantes constataram que os alunos egressos apresentam desejo de manter-se com uma postura de professor e procuram assim, resgatar as aprendizagens adquiridas durante sua vida acadêmica e pessoal, de trabalhar sua capacidade de adaptação e de resolução de problemas, de se ambientar as práticas requeridas pela escola, mas nem sempre estas ações estão em acordo com o conhecimento pedagógico aprendido durante a graduação.

O Quadro 6 resume objetivamente os saberes revelados na análise relacionada a *Gestão da Classe*. Os saberes relacionados a supervisão ativa do trabalho na interação com os alunos foram os únicos não contemplados no estudo.

Quadro 6. Saberes: *Gestão da Classe*

Gestão da Classe	Planejamento	Interação com os alunos	Avaliação
Saberes relacionados por Gauthier et al. (2013)	Medidas disciplinares Regras e procedimentos Representações e expectativas do professor	Medidas disciplinares Aplicação de regras e dos procedimentos Atitudes Supervisão ativa do trabalho	Medidas disciplinares Avaliação de regras Reflexibilidade
Saberes relacionados pelas professoras iniciantes	Medidas disciplinares Regras e procedimentos Representações e expectativas do professor	Medidas disciplinares Aplicação de regras e dos procedimentos Atitudes	Medidas disciplinares Avaliação de regras Reflexibilidade

Parece possível afirmar que este estudo encontrou resultados muito semelhantes com estudos, já apresentados nesta tese, que procuraram analisar saberes de professores iniciantes formados em cursos presenciais, que também não conseguem significar e inter-relacionar o conhecimento científico, dado como teórico, com as reais possibilidades práticas.

Os resultados obtidos aqui apresentam indícios de que todas as professoras iniciantes entrevistadas, graduadas em Pedagogia no ensino a distância, entendem que estão em uma fase fundamental para o processo formativo dos saberes da ação pedagógica e se veem como aprendizes inquietas e motivadas para a responsabilidade da docência, apesar de manifestarem medos, desafios, constante adaptação e busca pela superação de práticas diárias.



CONSIDERAÇÕES

Reflexões sobre a pesquisa, seus resultados e possíveis encaminhamentos

Considerações

Reflexões sobre a pesquisa, seus resultados e possíveis encaminhamentos

Esta tese de doutorado procurou trazer dados que proporcionaram uma reflexão sobre a formação e atuação profissional de pedagogos em início de carreira e egressos de cursos de Educação a Distância, ampliando e enriquecendo discussões relacionadas a Formação de Professores e Ensino Superior.

Como já dito, as pesquisas sobre formação de professores têm se sobressaído pela quantidade na oferta e pela qualidade dos cursos de formação docente. Guimarães (2006) ao falar sobre as pesquisas brasileiras mostra a necessidade de compreendermos, em profundidade, os cursos de licenciatura, seus processos e resultados. Para ele precisamos voltar nossa atenção à formação de professores, para que assim possamos ajudar a fornecer novos ingredientes para a teoria e a prática da formação.

Por tudo que foi estudado nesta tese, de fato, parece ser fundamental o aprofundamento em torno da relação dos professores com o desenvolvimento curricular e com a escola, os procedimentos de aprendizagem, a conexão entre as instituições de formação inicial e a atuação pedagógica, entre outros, refletindo sobre os valores e os significados da ação docente. Ao ponderarmos a respeito destes valores e significados contemplamos acerca do educador e das condições em que ele se encontra, a fim de analisar e repensar práxis pedagógicas transformadoras, voltadas a uma educação completa.

Com o propósito de responder a questão de pesquisa - *Como os profissionais formados em cursos de Pedagogia a distância, que são iniciantes na carreira docente analisam sua formação, reconhecem e relacionam os saberes da ação pedagógica ao exercício de sua profissão?* este trabalho procurou conhecer mais sobre os saberes de professores egressos e iniciantes na carreira docente, acreditando que novos saberes são construídos na interação com outros conteúdos e diferentes sujeitos, e que o processo de ensino e aprendizagem é dinâmico, social e dialético.

No início deste escrito foi possível resgatar referências e outras pesquisas no sentido de contribuir com a temática relacionada a Formação de Professores, Professores Iniciantes e Educação a Distância. As referências estudadas mostraram que os cursos EaD estão caminhando a passos lentos, mas que estão tentando progredir na

qualidade. Há muitas particularidades na instrução realizada a distância e tudo precisa ser estudado e aperfeiçoado. No campo de Formação de Professores a modalidade se apresentou como uma vigorosa opção para atender o regulamento da LDBEN de 1996 que definiu a necessidade de titulação superior para os docentes de todos os níveis de ensino. “Num país continental como o Brasil o desafio continua sendo imenso, mas os avanços também são perceptíveis” (NICOLITI, 2013, p. 11).

Este trabalho entende ter sido relevante por estudar saberes, principalmente os da ação pedagógica, de professores em início de carreira formados em Pedagogia EaD. Nenhum outro trabalho com este perfil foi encontrado. Ainda são muito poucas as pesquisas que abordam a percepção dos alunos sobre o curso a distância e os saberes conquistados a partir da graduação efetivada nesta modalidade.

Nessa perspectiva, foi possível conhecer, mapear e descrever os sujeitos envolvidos com a Educação a Distância em busca de entender quem procura esta modalidade para conquistar a formação desejada. O mapa traçado neste estudo concluiu que a minoria das pessoas são professores em início de carreira, e que sim, muitos já possuem idade acima de vinte anos, apresentam experiência na área da educação e estão procurando um reposicionamento ou um reenquadramento no mercado de trabalho, normalmente em funções que já praticam, porém sem a garantia legal oferecida pelo diploma na área.

Com o passar do tempo e com a necessidade de se formar professores deverão haver muitas mudanças no perfil das pessoas interessadas por estes cursos, pois atualmente, muitos são os alunos no exercício da profissão legitimando suas ações na escola, pós-graduados que aspiram por formação pedagógica, alguns realizando o segundo curso de graduação e, em quantidade bem mais reduzida, jovens concretizando sua primeira graduação (ALMEIDA, IANONE e SILVA, 2012).

Entendendo que a melhor fonte para o conhecimento sobre as percepções de saberes adquiridos durante a graduação sejam os egressos, a partir do questionário aplicado salientou-se a importância que o curso tem no desenvolvimento da autodisciplina e da autonomia de todos, apesar de não satisfazer plenamente quando se trata da formação para o exercício profissional competente. Harmonizando com Almeida, Ianone e Silva (2012, p.344), nota-se por parte dos participantes o “[...] gradativo enfraquecimento do preconceito, a partir da inclusão profissional dos egressos e da avaliação dos respectivos desempenhos”.

Os egressos deixaram claro que passaram por dificuldades, como o tempo de estudos, quantidade de disciplinas e trabalhos, uso do ambiente virtual e das ferramentas online e ausência de interação com os tutores virtuais, provocando falta de feedbacks e orientações durante a realização da graduação. Também alegaram que sentiram carência de aprendizagens relacionadas à didática, metodologia, práticas escolares, casos de ensino e problemas escolares reais, mas que apesar disso tudo, sentiram-se preparados para aceitar o desafio de lecionar. Para conquistar melhorias no curso, os participantes sugerem melhoras significativas como a fundamentação de atividades práticas e teóricas, mais aulas presenciais, melhores professores e tutores, aumento da carga horária, maior nível de cobrança e exigência por parte dos docentes e a inserção de atividades que demonstrem a atuação do professor em sala de aula com a oportunidade de vivenciar oficinas ou cursos presenciais oferecidos pelas universidades.

Acreditando que as percepções que apareceram ao longo da coleta de dados e que teceram os resultados desse estudo refletem as condições dos contextos as quais as participantes estão inseridas, a análise das entrevistas realizadas, com as sete professoras iniciantes, salientou que todas se sentiram motivadas em realizar o curso de Pedagogia, pois a vontade em praticar a docência já existia ou foi adquirida a partir da realização do mesmo. Elas entendem que o início da docência é uma etapa, pela qual estão passando, determinante para o processo formativo, marcada por erros, pelas tentativas de acertar e de ser aceito pelo círculo profissional e uma das principais fontes dos seus saberes para lecionar.

Estudar constantemente, compreender práticas e conteúdos, conhecer e entender os alunos e as relações escolares, ser versátil, organizar-se, preparar rotinas, desenvolver a capacidade de planejar-se, falar e se comunicar com todos foram saberes elencados como primordiais pelas professoras iniciantes. Como conquistas alcançadas nestes poucos anos de docência todas destacaram o desenvolvimento de saberes que as fizeram aprender e aperfeiçoar o trabalho docente. O progresso em ações diárias, como o ato de planejar com maior precisão e rapidez, a transmissão de conteúdos a partir de uma comunicação mais efetiva e a destreza em conhecer o outro foram ações abordadas que se relacionam com os saberes da ação pedagógica elencados por Gauthier et al. (2013).

Em relação a *Gestão da Matéria*, ao que tudo indica, as egressas iniciantes entrevistadas dominam saberes relacionados a organização do trabalho durante a fase de planejamento, traçando objetivos, priorizando conteúdos e transformando-os em estratégias e atividades de aprendizagem e recebem apoio da gestão escolar, dos colegas

de trabalho, do material didático adotado, do diagnóstico da turma e de pesquisas realizadas na internet. As participantes se preocupam com a estrutura das atividades trabalhadas e se dividem entre atuações mais expositivas e outras mais práticas e coletivas, fazendo uso da música, de saídas da sala de aula convencional, de idas a laboratórios, montando hortas, entre outros. Parece claro, que todas procuram se atentar e buscam aperfeiçoar-se nos saberes relacionadas ao planejamento e a interação dos alunos com as atividades, o ensino e a quantidade de instrução.

Pensando em *Gestão da Classe* podemos inferir que há uma preocupação por parte das docentes entrevistadas no planejamento em relação a convivência do professor com os alunos para garantia da disciplina e o desenvolvimento satisfatório da turma. Esta mesma inquietação se configura ao tratarmos de representatividade discente, convivência e organização física e social do ambiente. Os relatos indicam que as professoras estão procurando traçar ações assertivas na busca por um aprofundamento dos saberes que envolvem medidas disciplinares, aplicação de regras e procedimentos e atitudes na interação com os alunos, pois o curso não ensinou tudo que precisavam e a vivência prática tem proporcionado isso.

Considerando que as participantes entrevistadas desta pesquisa possuem poucos anos de experiência docente, compreende-se que elas já estão construindo a sua docência, a sua forma de ser professora, amparadas pelos contextos em que estão inseridas e por suas aprendizagens iniciais que foram e ainda estão sendo construídas, visto que o professor da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental é responsável por formar, informar, despertar, conhecer e provocar seus alunos para buscar e realizar novas descobertas.

Na mesma direção do que foi coletado pelo questionário respondido pelos egressos, a percepção das participantes entrevistadas também deixa claro que, o curso de Pedagogia a distância propiciou saberes que as ajudaram a desenvolver a docência, porém em praticamente todos os depoimentos, fica registrado que os saberes foram mais desenvolvidos com a própria ação do trabalho, na prática, do que com o curso de formação inicial, o que fez com que a maioria delas não se sentissem totalmente preparadas para lecionar.

Isso posto, pode-se deduzir que professoras iniciantes egressas de cursos de Pedagogia EaD reconhecem e relacionam seus saberes da ação pedagógica com pouca intensidade ao que foi desenvolvido no curso de formação inicial, mas atribuem sim, o despertar de seu repertório de conhecimentos de ensino as ações concretizadas no

desempenho da profissão. A partir disso, tem-se que os cursos auxiliam no desenvolvimento da docência, porém não explicitam de forma objetiva e clara como se apresenta o funcionamento da escola na prática, com suas relações, rotinas e situações.

Estes resultados confirmam a hipótese inicial desta tese que delineava que os cursos de Pedagogia a distância oportunizariam, em parte, uma formação pedagógica que possibilitasse a articulação entre os conhecimentos e os saberes teóricos e práticos, principalmente os saberes da ação pedagógica, no âmbito da área educacional, mas ainda distanciados do contexto real da sala de aula. Assim temos que o distanciamento do curso de formação inicial da real situação de sala de aula também se faz presente nessa modalidade de formação.

Gauthier et al. (2013) apresentam a atividade docente como complexa e multiforme, por isso justifica o trabalho durante a formação inicial com a identificação de práticas gerais que possibilitam enfrentar o caráter circunstancial, de raciocínio prático, de diferentes situações de ensino, pois a partir de um repertório de conhecimentos pedagógicos, o professor pode adquirir maior possibilidade de constituir uma ordem na situação complexa e incerta da sala de aula.

Entende-se que este estudo pôde contribuir para ampliar a discussão sobre formação de professores, cursos na modalidade a distância, professores iniciantes e saberes docentes, por meio da perspectiva de egressos formados em Pedagogia EaD, destacando seu perfil, suas necessidades, suas experiências e seus desafios na carreira docente, visto que os saberes de um professor envolvem uma realidade social concretizada a partir de formações, de programas, de práticas coletivas, de disciplinas escolares e de uma pedagogia institucionalizada, que são, ao mesmo tempo, os saberes deles (TARDIF, 2002).

A quantidade de participantes entrevistadas e o fato de apenas uma delas ser advinda de uma instituição pública não possibilitou a ampliação das discussões para aspectos específicos nos cursos de instituições com natureza distinta. Além disso, esse trabalho não realizou observação diária das práticas das professoras e nem a análise de currículos e propostas dos cursos de Pedagogia Ead – elementos que caracterizam suas limitações. Outros estudos poderão se aprofundar nestas e em outras questões ampliando e expondo outros direcionamentos para os resultados. Faz-se impossível generalizar os dados obtidos, porém eles poderão compor sapiência a outras pesquisas de universo similar.

Compreender como professores aprendem, reconhecem, relacionam e produzem seus saberes da ação pedagógica pode levar a reflexão e consequente melhoria de propostas e currículos para a oferta de cursos de graduação, sejam presenciais ou EaD, visto que, no âmbito universitário ainda não foi possível romper com as peculiaridades reacionárias dos cursos de formação, “[...] com o modelo aplicacionista dos conhecimentos a serem adquiridos, com os mecanismos de aligeiramento do processo formativo e com a supervalorização do aprendizado pela experiência que não considera as condições reais de exercício da profissão” (GIOVANNI e GUARNIERI, 2014, p. 41).

Sabe-se que a modalidade a distância vem se expandindo de forma exponencial, havendo uma tendência para a diminuição dos cursos presenciais e uma consolidação das instituições para oferecerem cursos no formato EaD, por isso faz-se necessário priorizar cada vez mais a melhoria da qualidade destes cursos, capacitando profissionais que possam desenvolver um trabalho pedagógico específico de professor e tutor conhecedor da área de atuação, que dominem as relações sociais, virtuais, o uso de tecnologias digitais, ferramentas e mídia, visto que, aos poucos, provavelmente irá haver uma maior integração e articulação de diferentes mídias no desenvolvimento dos cursos em geral (ALMEIDA, IANONE e SILVA, 2012).

Pensando nisso e corroborando com o que foi dito pelos egressos, visando o aperfeiçoamento dos cursos de Pedagogia a distância e os possíveis avanços pedagógicos na formação inicial dos estudantes, as faculdades devem procurar por profissionais, principalmente por tutores presenciais e virtuais, mais qualificados e experientes com a atuação pedagógica, com a escola e com a sala de aula e por professores que conheçam e saibam utilizar as ferramentas de aprendizagem online corretamente e que disponham de leituras, debates e atividades que desenvolvam nos educandos a capacidade de transformar e analisar as sabedorias científicas e as sabedorias escolares.

Proporcionar mais encontros presenciais dialógicos e a construção de conhecimentos inter-relacionados, seja em forma de aulas conteúdistas, de palestras ou oficinas didáticas, mais oportunidades de encontros virtuais síncronos para esclarecimento de dúvidas, troca de acontecimentos decorrentes do estágio e estudos de temáticas específicas, gravação de vídeo-aulas com temas que levem a reflexão sobre os acontecimentos sociais, políticos e culturais, maior diversidade no uso de TIC's e uma conclusão de curso com entrega de portfólios e vivências significativas resultantes do

processo também podem ser iniciativas relevantes para o aprimoramento da formação docente e da criticidade desenvolvida pelo ensino superior.

Estudos apresentados nesta tese apontam que o curso de Pedagogia EaD é uma realidade inegável no cenário nacional de formação de professores e manifestam problemas que se referem a cursos de Pedagogia que independem da modalidade de ensino, acrescidos da complexidade inerente a um curso a distância. Nessa direção Gatti, Barretto e André (2011, p. 105) descrevem que formações a distância requerem grupos docentes com boa formação e “[...] formação quanto a aspectos específicos da modalidade; exigem tecnologias sofisticadas e ágeis, materiais bem produzidos e testados, polos bem instalados, monitores ou tutores bem formados, apoiados e acompanhados”.

A formação de professores deve acompanhar o ritmo da educação e do progresso das tecnologias e também o curso de Pedagogia EaD deve assumir o lugar no qual os saberes experienciais e da ação pedagógica se construam, ou seja, os saberes teóricos e acadêmicos devem-se arquitetar com os saberes validados pela prática pedagógica. “Essas duas perspectivas de ensino, totalmente opostas, têm um ponto em comum: são discursos de isolamento que impedem a melhoria da educação” (GAUTHIER et al., 2013, p. 393).

O desenho desta pesquisa procurou oferecer subsídios à compreensão deste conceito e ao desenvolvimento de cursos de Pedagogia a distância, podendo trazer referências para as licenciaturas em diferentes áreas de conhecimento e, também, para outros cursos de graduação a distância. Independentemente da modalidade de ensino, presencial ou a distância, ou do tipo de graduação, pública ou privada, a integração de dimensões acadêmicas e empíricas devem fundamentar e não segmentar o desenvolvimento dos saberes docentes, aprimorando o caminho de formação de professores no contexto da realidade brasileira.

Ao fortalecer o campo de Formação de Professores, esta pesquisa contribuiu para o desenvolvimento inclusive da própria pesquisadora, que como também professora e formadora pôde ampliar seus saberes pessoais e profissionais na trajetória em busca de uma educação mais qualificada a todos.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Referências Bibliográficas

ABED. Associação Brasileira de Educação a Distância. **Censo EAD.BR 2012**: relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil, 2013.

Disponível em: <http://www.abed.org.br/censoead/CensoEaDbr0809_portugues.pdf>

Acesso em: 07 mai.2016.

ABREU-E-LIMA, D.; ALVES, M. N. **O feedback e sua importância no processo de tutoria a distância**. Campinas: Pro-Posições vol.22. no.2, 2011.

ALMEIDA, M.E. B. de; IANNONE, L.R.; SILVA, M. da G.M. da. **Educação a Distância**: oferta, características e tendências dos cursos de Licenciatura em Pedagogia. Estudos & Pesquisas Educacionais – Fundação Victor Civita, vol. 3, 2012.

Disponível em:

<<http://www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas/2011/pdf/livro3/04%20educacao%20a%20distancia.pdf>>

Acesso em: 05 set.2016

ANDRÉ, M.E.D. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil.

Cadernos de pesquisa. São Paulo, v.42, n.145, p.112-129, 2012

AVELINO, L. C. da S. **O que é ser pedagogo: uma visão do profissional**. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação – Universidade de Brasília – UnB, Brasília – DF, 2013.

BASSOTTO, S. A. S. A. **Pedagogia**: as palavras dos alunos sobre sua inserção no curso. Curitiba: Appris, 2015.

BELL, J. **Projeto de pesquisa**: guia para pesquisadores iniciantes em educação, saúde e ciências sociais. 4º ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BELLONI, M. L. **Educação a Distância**. 7ª ed. Campinas: Autores Associados, 2015.

BERTICELLI, D. G. D. **Práticas bem sucedidas de Matemática nos anos finais do Ensino Fundamental**, 2012, 171 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) Pontifícia Universidade Católica Do Paraná, 2012.

BRASIL. Inep. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. **Censo da Educação Superior 2010**: divulgação dos principais resultados do Censo da Educação Superior 2010. Brasília: INEP, 2011.

Disponível em:

<<http://portal.inep.gov.br/web/censoda-educacao-superior/censo-da-educacao-superior>>

Acesso em: 28 fev. 2016.

BRASIL, **Decreto-lei nº 1190, de 4 de abril de 1939**. Ministério da Educação.

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/De1190.htm>

Acesso em: 15 ago. 2015

BRASIL, Decreto nº 5.692 de 11 de agosto de 1971. Ministério da Educação.
Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>
Acesso em: 20 ago. 2015

BRASIL, Decreto nº 1.971 de 27 de maio de 1996. Ministério da Educação.
Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1996/decreto-1917-27-maio-1996-435693-publicacaooriginal-26026-pe.html>>
Acesso em: 22 ago. 2015

BRASIL, Decreto nº 5.622 de 19 de dezembro de 2005. Ministério da Educação.
Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20042006/2005/Decreto/D5622.htm>
Acesso em: 15 ago. 2015

BRASIL, Decreto nº 5773, de 9 de maio de 2006. Ministério da Educação. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/decreton57731.pdf>>
Acesso em: 15 ago. 2015

BRASIL, Decreto nº 5800, de 8 de junho de 2006. Ministério da Educação.
Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm>
Acesso em: 15 ago. 2015

BRASIL, Decreto nº 6.303, de 12 de dezembro de 2007. Ministério da Educação.
Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20072010/2007/decreto/D6303.htm>
Acesso em: 26 set. 2016

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei nº 9.394. Ministério da Educação, 1996.
Disponível em: < <http://www.toledo.pr.gov.br/escola/normabelotto/doc/ldb.pdf>>
Acesso em: 20 jul. de 2015.

BRASIL, Mapa do Ensino Superior do Brasil. Diretoria do SEMESP – Sindicato das Mantenedoras do Ensino Superior. São Paulo, 2015.
Disponível em: <<http://convergenciacom.net/pdf/mapa-ensino-superior-brasil-2015.pdf>>
Acesso em: 17 fev.2017

BRASIL, Mapa do Ensino Superior no Estado de São Paulo. Diretoria do SEMESP – Sindicato das Mantenedoras do Ensino Superior no Estado de São Paulo. São Paulo, 2012. Disponível em:
<http://www.semesp.org.br/portal/pdfs/publicacoes/mapa_do_ensino_superior_sp_2012.pdf>
Acesso em: 23 mai.2016

BRASIL, Referenciais de Qualidade para EaD. Ministério da Educação, 2007
Disponível em:< <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>>
Acesso em: 10 set. 2015.

BRASIL, Secretaria de Educação à Distância SEED-MEC. **Regulamentação da educação à distância no Brasil. Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005.**

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5622.htm>

Acesso em: 19 fev.2016

BRASIL, **Resolução CNE/CP nº 1.** Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Diário Oficial da União. 15 de Maio de 2006

Disponível em:< http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>

Acesso em: 10 set. 2015.

BRASIL. Secretaria de Educação à Distância. **Número de alunos da educação a distância cresceu 451 vezes em oito anos, 2009.**

Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12777%3AReferenciaisde-qualidade-para-ead&catid=193%3Aseed-educacao-a-distancia&Itemid=865.>

Acesso em: 25 mar.2016.

BROSTOLIN, M.R.; OLIVEIRA, E.A.da C.de. **Educação Infantil:** dificuldades e desafios do professor iniciante. Interfaces da Educação, Paranaíba, v.4, n.11, p.41-56, 2013.

BRUNO, A. R.; LEMGRUBER, M. S. *Tem professor na rede.* Juiz de Fora/ MG: UFJF, 2010.

BRZENZINSHI, I. **Formação de profissionais em Educação.** In: Série Estado do Conhecimento. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

CERNY, R.Z.; GOMES, N. G. **O pedagogo e os novos desafios do mercado de trabalho.** UNIVALI, 2004.

Disponível em:

<http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2004/Mesa_Redonda/Mesa_Redonda/12_46_35_O_PEDAGOGO_E_OS_NOVOS_DESAFIOS_DO_MERCADO_DE_TRABALHO.pdf>

Acesso em: 24 mar. 2016.

CHARTIER, A.M. **Escola, cultura e saberes.** In: XAVIER, L.; CARVALHO, M. M. C.; MENDONÇA, A. W.; CUNHA, J. L. (Orgs). Rio de Janeiro: FGV, 2005.

CHEVALLARD, Y. (1991) **La Transposition Didactique:** Du Savoir Savant au Savoir Ensigné. Grenoble, La pensée Sauvage, 1991.

COSTA, C. M. L. Da. **A prática pedagógica de professores do CEJA como contexto de aprendizagens docentes,** 2011, 116 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) Fundação Universidade Federal Do Piauí, 2011.

CRESWELL, J. W.; CLARK, V.P. **Designing and conducting mixed methods research**. Sage Publications, California, 2007.

CRESWELL, J. W. **Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches**. Thousand Oaks, California: Sage, 2009.

CRUZ, G. B. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e formação com pedagogos primordiais**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

CUNHA, M. I. **Aprendizajes significativos en la formación inicial de profesores: un estudio en el área de los Cursos de Licenciatura**, Interface Comunic, Saúde, Educ, v.5, n.9, p.103-16, 2001.

CUNHA, M.I. **O bom professor e sua prática**. 17^o ed. São Paulo: Papyrus Editora, 2005

DANIS, C. Processos de Aprendizagem dos adultos numa perspectiva de desenvolvimento. In: DANIS, C.; SOLAR, C. **Aprendizagem e desenvolvimento dos adultos**. Tradução Joana Chaves. Les Editions Logiques, 1998.

DANTAS, Angélica Guedes. **Ensino Fundamental de nove anos no Distrito Federal: reflexões sobre a inserção de crianças**. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) – Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

DEMO, P. **Metodologia científica em ciências sociais**. 3^a Ed., São Paulo, Atlas, 1995.

DRAGONE, M.L.S.; GIOVANNI, L.M. O professor iniciante e a comunicação oral em sala de aula: algumas reflexões em direção a políticas de inserção profissional docente. In: GIOVANNI, L. M. e MARIN, A. J. **Professores iniciantes: diferentes necessidades em diferentes contextos**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2014.

FABRIS, S. A. **Saberes de professores tutores iniciantes: a educação a distância no ensino superior de uma instituição privada de Santa Catarina em análise**. 131 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação). Universidade Regional De Blumenau, 2012.

FELDMANN, Marina Graziela. **Formação de professores e o ensino de arte na escola brasileira**. Revista PUCVIVA, São Paulo, ano 6. N.22, out/nov/dez/2004.

FERREIRA, J. L.; CARVALHO, M. E. P. de. **Gênero, masculinidade e magistério: horizontes de pesquisa**. Olhar de Professor, Ponta Grossa, v.9, n.1, p.143-157, 2006.

FERREIRA, Z. N.; MENDONÇA, G.A.de A. ; MENDONÇA, A. F. de. **O perfil do aluno de educação a distância no ambiente TELEDUC**. Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás, 2007.

Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2007/tc/417200794130AM.pdf>>

Acesso em: 03 mai.2016

FERREIRINHO, V. C. **Começar de novo: práticas de socialização do professor em início de carreira.** Dissertação (Mestrado Educação: História, Política, Sociedade). São Paulo: PUC/SP, 2004.

FERREIRINHO, V. C. **Trajetórias de professores e percursos na cidade.** Tese (Doutorado Educação: História, Política, Sociedade). São Paulo: PUC/SP, 2009

FRANCO, M.A.R.S. **Pedagogia como ciência da educação.** Campinas: Papyrus, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários á prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 30ª Edição, 1996.

FREITAS, M. N. C. **Organização escolar e socialização profissional de professores iniciantes.** In: Cadernos de Pesquisa, n.115, 2002.

FURLAN, E. G. M. **O processo de socialização e construção de identidade profissional do professor iniciante de química,** 2011 251 f. Tese. (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica De São Paulo, 2011.

FURLANETTO, E. C. **Processos de (trans)formação do professor: diálogos disciplinares.** ECCOS- Revista Científica. V. 12, nº 1, jan/jun, 2010 p. 85-101

GABARDO, C. V. L. **O início da docência no ensino fundamental da rede municipal de ensino,** 2012 126 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) Universidade Da Região De Joinville, 2012.

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação.** Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 2000.

GAUTHIER, C; MARTINEAU, S.; DESBIENS, J.F; MALO, A.; SIMARD, D. **Por uma teoria da Pedagogia.** 3ª ed. Ijuí: Unijuí, 2013.

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

GATTI B.A.; BARRETO E. S. e ANDRÉ M. E. D. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte.** Brasília: MEC, setembro de 2011.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (org). **Métodos de Pesquisa.** Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/ UFRGS e pelo curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, A. C. Entrevista. In: GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo, SP: Atlas, 2011.

GIOVANNI, L. M. e MARIN, A. J. **Professores iniciantes: diferentes necessidades em diferentes contextos.** Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2014.

GIOVANNI, L. M. e GUARNIERI, M. R. **Resultados de pesquisas sobre professores iniciantes e as tendências atuais de reforma da formação de professores: distância, ambigüidades e tensões.** In: II Congreso Internacional sobre profesorado principiante e inserción profesional a la docência. Buenos Aires, 2010.

GIOVANNI, L.M.; GUARNIERI, M. R. Pesquisas sobre professores iniciantes e as tendências atuais de reforma da formação de professores: distância, ambigüidades e tensões. In: GIOVANNI, L. M. e MARIN, A. J. **Professores iniciantes: diferentes necessidades em diferentes contextos.** Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2014.

GIMENO-SACRISTAN, J. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** Tradução: Ernani F. da F. Rosa -3 ºed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GIMENO-SACRISTAN, J. **O significado e a função da educação na sociedade e na cultura globalizadas.** In: GARCIA, R. L; MOREIRA, A. F. B. Currículo na contemporaneidade, incertezas e desafios. São Paulo: Cortez, 2003

GOHN, M. da G. **Educação não formal na pedagogia social.** In: *Congresso Internacional de Pedagogia Social*, 2006, São Paulo. Anais eletrônicos... Universidade de São Paulo, 2006, p. 1-8.

Disponível em:

<http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000092006000100034&script=sci_arttext>

Acesso em: 31 ago.2010.

GRIFFIN, G. **A Descriptive Study of Student Teaching.** The Elementary School Journal, Vol. 89, nº 3, 1989.

GRINNELL, R. M. **Social work research e evaluation: quantitative and qualitative approaches.** 5º ed. Itasca, Illinois: E.E.Peacock Publishers, 1997.

GUARNIERI, M. R. **Tornando-se professor: o início na carreira docente e a consolidação da profissão.** Tese (Doutorado em Educação.). São Carlos: CECH/UFSCar, 1996.

HOUSSAYE, J. et al. **Manifesto a favor dos pedagogos.** Tradução: Vanise Dresch. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HOWE, K. R. Against the quantitative-qualitative incompatibility thesis – or dogmas die hard. **Educational Researcher**, v.17, n.8, p.10-16, 1988.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores In: NÓVOA, A. (org.) **Vidas de professores.** Porto: Porto,1992.

IMBERNÓN, F. La formación del profesorado. Buenos Aires : Paidós, 1994.

IMBERNÓN, F. Formação docente profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2000

IMBERNÓN, F. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. 7. Ed. São Paulo: Cortez, 2009.

ISAIA, S. M. A. Desafios à docência superior: pressupostos a considerar. In: RISTOFF, D.; SEVEGNANI, P. (org.). *Docência na educação superior*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

KNOBLAUCH, A. **Aprendendo a ser professora: um estudo sobre socialização profissional de professores iniciantes no município de Curitiba**. Tese (Doutorado Educação: História, Política, Sociedade). São Paulo: PUC/SP, 2008.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas: Papirus, 2006.

LAKATOS, E. M. e MARCONI, M. de A. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

LAURIA I. R. C., MACEDO J. C.; AGUIAR, M. da C. C. de. **Alunos egressos do curso de pedagogia e sua atuação no mercado de trabalho**. 2008

Disponível em:

<https://www.ufpe.br/ce/images/Graduacao_pedagogia/pdf/2008.2/alunos%20egressos%20do%20curso%20de%20pedagogia%20e%20sua%20atuao%20no%20merca.pdf>

Acesso em: 25 mai.2016.

LAVILLE, C. e DIONNE, Jean. **A construção do saber: Manual de metodologia de pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artmed, Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LEONE, N. M. **Necessidades formativas professores dos anos iniciais na sua inserção no exercício da docência**, 2011 349 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) Universidade Est.Paulista Júlio De Mesquita Filho/Pr.Prudente, 2011.

LEVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** 3º ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. **Formação dos profissionais em educação: visão crítica e perspectiva de mudança**. In: PIMENTA, S. G. *Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 11-58.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.. **Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LÜDKE, M. **Universidade, escola de educação básica e o problema do estágio na formação de professores**. Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, v. 1, nº 1, ago-dez de 2009. Disponível em:

<<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/1/5/5>>.

Acesso em: Agosto de 2014.

- MANZINI, E. J. **A entrevista na pesquisa social**. São Paulo: Didática, 1990.
- MARCELO GARCÍA, C. **Formação e professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.
- MARCELO GARCÍA, C. **Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar**. Revista Brasileira de Educação, nº 9, 1999.
- MARCELO GARCÍA, C. **Políticas de inserción en la docencia: de eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente**. Santiago: Preal, 2011.
- MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo : Atlas 2003.
- MARTINS, O.B. **Os caminhos da EAD no Brasil**. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 8, n. 24, p. 357-371, maio/ago. 2008.
- MIGLIORANÇA, F. **Programa de Mentoria da UFSCar e desenvolvimento profissional de três professoras iniciantes**, 2010. 339 f. Tese (Doutorado em Metodologia de Ensino) Universidade Federal de São Carlos, 2010.
- MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 3º ed. São Paulo: Hucitec/Rio de Janeiro: Abrasco, 1996.
- MIZUKAMI, M. da G. M. Relações universidade-escola e aprendizagem da docência: algumas lições colaborativas. In: BARBOSA, R.L.L. Trajetórias e perspectivas de formação de educadores. São Paulo: EDUNESP, 2004, p.285-314.
- MIZUKAMI, M. da G. M. Educação a distância: aprendizagens e desaprendizagens. In. PINHO, Sheila. Z. de. (Org.) **Formação de educadores: o papel do educador e sua formação**. São Paulo: UNESP, 2009. p. 309 – 332.
- MOTA, R. A Universidade Aberta do Brasil, In: LITTO, F.; FORMIGA, M. (org). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.
- MONTEIRO, I. A. **Formação inicial e profissão docente: as representações sociais dos alunos do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2005.
- MORÉ, R. P. O.; VIEIRA, G. T.; ARAÚJO, M. S.; COSTA, Alexandre M. **Formação Docente e Educação a Distância: um estudo do cenário educativo de Santa Catarina**. Revista de Ciência da Administração: Santa Catarina, v.14, n.32, abril de 2012.
Disponível em:
< <https://periodicos.ufsc.br/index.php/adm/article/view/21758077.2012v14n32p9/2169>>
Acesso em: 15 mai. 2015.
- MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MORÉS, A. **Educação Superior e processos de ensino e aprendizagem em EaD: os casos UCS e UFRGS.** Revista Conjectura: Filos, Caxias do Sul, v. 18, n. 1, p. 72-86, jan. /abr. 2013.

Disponível em:

< <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/viewFile/2039/1202>>

Acesso em: 15 mai. 2015

MORAN, J.E. A Educação Superior a distância no Brasil. In: Soares, Maria Suzana A. (Org). **Educação Superior no Brasil.** Brasília: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2002. p. 273-301.

MOORE, M.; KEARSLEY, G. **Educação a Distância: uma visão integrada.** São Paulo: Thomson Learning, 2008.

NICOLODI, S.C.F. **Práticas e processos de mediação pedagógica na EaD.** Curitiba, PR: CRV, 2013.

NISKIER, A. **Educação a distância: a tecnologia da esperança.** São Paulo: Loyola, 1999.

NEVES, C. M. de C. Critérios de qualidade para a educação a distância
In **Tecnologia Educacional**, Rio de Janeiro, v. 26, n.141, p.13-17, abr./mai./jun. 1998.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In NÓVOA, A. **Os Professores e a sua formação.** Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1992, p. 15-34.

NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente.** Lisboa: Educa, 2009.

NUNES, I. B. **Noções de educação a distância.** Revista Educação a Distância, Instituto Nacional de Educação a Distância, Brasília, DF, n.4/5, dez. 1993-abr. 1994.

NUNES, C. M.F. **Saberes Docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira.** Revista Educação e Sociedade, n. 74, abril, 2001.

OLIVEIRA, M. M. de. **Como fazer pesquisa qualitativa.** Petrópolis: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, E. G. Aula virtual e presencial: são rivais? In: VEIGA, I.P. (Org.). **Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas.** Campinas: Papirus, 2008.

OLIVEIRA, C. M. B. **A mobilização dos saberes docentes no contexto da prática pedagógica do professor na modalidade de educação a distância,** 2011 211 f. Dissertação. (Mestrado Acadêmico em Educação) Fundação Universidade Federal Do Piauí, 2011.

PAIVA, M. C. L. de. **Uma viagem aos saberes das formadoras de professores da educação infantil.** 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007.

PAPI, S. de O. G. **Professoras Iniciantes Bem-Sucedidas: Um Estudo Sobre Seu Desenvolvimento Profissional**, 2011, 302 f. Doutorado (Educação) Pontifícia Universidade Católica Do Paraná, 2011.

PAPI, S. O. G.; MARTINS, P. L. O. **A pesquisa sobre professores iniciantes: algumas aproximações**. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 39-56, dez. 2010.

PASSOS, M.L.S.; SONDERMANN, D.V.C.; BALDO, Y.P. **Perfil dos alunos dos cursos de pós-graduação na modalidade a distância do Instituto Federal do Espírito Santo**. UNIREDE. ESUD 2013 – X Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância, 2013.

Disponível em: <<http://www.aedi.ufpa.br/esud/trabalhos/poster/AT1/114396.pdf>. >
Acesso em: 27 mar. 2016.

PATTO, M.H.S. **O ensino a distância e a falência da educação**. *Revista Educação e Pesquisa*. vol.39, no.2, São Paulo, abr./jun. 2013

Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022013000200002&lng=pt&nrm=iso&tlng=en>

Acesso em: 30 mai.2016

PAVESI, M. A. M; ALLIPRANDINI, P.M.Z. **Indicativos do perfil do aluno da Educação a Distância (Ead) e nível de aprendizagem autorregulada: uma análise descritiva**. X ANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014.

PEDRINO, Mariana Cristina. **Processos de formação de professoras alfabetizadoras: construção de saberes docentes**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

PENNA, M.G.O. **Professores de séries iniciais do ensino fundamental em escolas públicas estaduais de São Paulo: posições sociais e condições de vida e trabalho**. Tese (Doutorado Educação: História, Política, Sociedade). São Paulo: PUC/SP, 2007.

Perrenoud, P. **Dez novas competências para ensinar**. Artmed, 2000.

PERRENOUD, P. **A Prática Reflexiva no Ofício de Professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortes, 2005.

PIMENTA, S.; LIMA, M.S.L. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L.G. C. **Docência no ensino superior**. 2º ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PLACO, V. M. N. S.; SOUZA, V. L. T. **A aprendizagem do adulto professor**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

RÊSES, E. da S. **De vocação para profissão: organização sindical docente e identidade social do professor.** Tese de Doutorado, Departamento de Sociologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

SAHEB, D. **A educação socioambiental na formação em pedagogia.** 2008.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná.

Disponível em: <http://www.ppge.ufpr.br/teses/M08_saheb.pdf>

Acesso em: 20 set.2016

SAMPIERI, R. M.; COLLADO C. F.; LUCIO, P.B. **Metodologia de Pesquisa.** 3º ed. São Paulo: Mc Graw-Hill, 2006.

SANCHO, J. M; HERNÁNDEZ, F. **Tecnologias para transformar a educação.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

SCHLEMMER, Elaine. **Metodologias para educação a distância no contexto da formação de comunidades virtuais de aprendizagem.** In: BARBOSA, Rogério M. (Org.). *Ambientes virtuais de aprendizagem.* Porto Alegre: Artmed Editora, 2005. p. 29-49.

SCHLÜNZEN, E. T.M.; MALHEIRO C. A. L.; PEREZ, Daniela, J.G.P. Programa de formação de professores a distância: perspectivas e diretrizes norteadoras. In. PINHO, Sheila. Z. de. (Org.) **Formação de educadores: o papel do educador e sua formação.** São Paulo: UNESP, 2009. p. 289 – 307.

SCHNITMAN, I.M. **O perfil do aluno virtual e as teorias de estilos de Aprendizagem.** III Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação. Redes Sociais e Aprendizagem. NEHTE/UFPE. Recife (PE), 2010.

Disponível em:

<<http://www.ufpe.br/nehte/simposio/anais/Anais- Hipertexto- 2010/Ivana- Maria- Sch nitman.pdf>>

Acesso em: 27 mar. 2016.

SECHREST, L.; SIDANA, S. **Quantitative and qualitative methods: Is there an alternative?** *Evaluation and Program Planning*, v. 18, p. 77-87, 1995.

SCHÖN, D. A. **Formar professores como profissionais reflexivos.** In: NÓVOA, A. (Coord.). *Os professores e sua formação.* Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SCHÖN, D.A. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Trad.Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SHULMAN, L. S. Paradigms and research programs for the study of teaching. In. WITTRICK, M. C. (Ed). *The Handbook of Research on Teaching.* 3rd. Edition. New York: Macmillan, 1986.

SILVA, J. M. **Caminhos para a democratização do acesso, permanência e aprendizagem na universidade.** *Revista Internacional D'umanitats.* São Paulo: CEMOrOc – Feusp/Universidade Autònoma de Barcelona, out/dez. 2011, p.39-44

SOARES, I. O. EaD como prática edu comunicativa: emoção e racionalidade operativa. In: SILVA, Marco (Org.) **Educação Online: teorias, práticas, legislação, formação corporativa**. São Paulo: Edições Loyola, 2003, p. 89-103.

SOBRINHO, J. D. Educação superior, globalização e democratização. Qual universidade? Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, nº 28. Jan./Apr. 2005
Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782005000100014>
Acesso em: 18 set. 2017

TANCREDI R. M.; REALI, A. M.M. R.; MIZUKAMI, M. da G. N. **Programas de Mentoria para professores das séries iniciais: implementando e avaliando um contínuo de aprendizagem docente**. Relatório de Pesquisa, 2005.

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

TARDIF, M; GAUTHIER, C. **O saber profissional dos professores – fundamentos e epistemologia**. In: Seminário de pesquisa sobre o saber docente. Fortaleza. Anais Fortaleza: UFCE, 1996.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **Trabalho Docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério**. Educação e Sociedade, Ano XXI, n. 73, dez. 2000.

TESTA, M. G.; FREITAS, H. M. **Fatores importantes na gestão de programas de educação a distância via Internet: a visão dos especialistas**. In: XXVI ENCONTRO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO, 2002, Salvador. Anais... Salvador: Anpad, 2002.

THIOLLENT, M. J. M. **Aspectos qualitativos da metodologia de pesquisa com objetivos de descrição, avaliação e reconstrução**. Cadernos de Pesquisa, n.49, p. 45-50, 1984.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. **O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam**. São Paulo: Moderna, 2004.

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

VERGARA, S. C. **Estreitando relacionamentos na educação a distância**. Cadernos EPAPE. BR. Vol 5, no.spe. Rio de Janeiro, jan.2007.
Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-39512007000500010>
Acesso em: 20 set. 2016

ZABALZA, M. A. **Diários de aula:** contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores. Porto, Portugal: Porto editora, 1994.

ZABALZA, M.A. **O ensino universitário:** seu cenário e seus protagonistas. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artemed, 2004.

ZANELLA, C. **A prática dos professores recém-graduados e a sua formação permanente.** Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação). Pontifícia Universidade Católica Do Paraná, 2011.

ZATTI, A. T. **Ensino Fundamental de 9 anos:** implicações na formação do professor para o atendimento à infância. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2009.

ZEICHNER, K. **Rethinking the practicum in the professional Development School Partnership.** Journal of teacher Education, vol. 43, nº 4, 1992.

ZINGARELLI, J. E. B. **A ampliação do Ensino Fundamental de Nove Anos na escola pública e na escola privada:** a experiência de Araraquara. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.



APÊNDICES

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara
Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar

Eu, Juliane Raniro, aluna da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, convido você para participar de minha pesquisa de doutorado que se chama: *O trabalho docente de professores iniciantes: a relação teoria e prática nos cursos de formação a distância.*

Gostaria de entender mais sobre o curso de formação que concluiu e sobre suas práticas pedagógicas e experiências profissionais adquiridas durante o processo.

A sua participação é muito importante. Irei lhe solicitar o preenchimento de um questionário e futuramente, talvez, a concessão de uma entrevista.

Se você aceitar, o questionário será realizado individualmente e a entrevista, se houver, será gravada e todo material ficará com a pesquisadora e será utilizado somente para fins acadêmicos. Caso seja selecionado para a entrevista, você será identificado por outro nome. Os riscos decorrentes da pesquisa são potencialmente mínimos, todos os cuidados éticos estão sendo tomados para evitá-los e a pesquisadora assumirá total responsabilidade por eventuais danos.

Espera-se que este estudo nos faça entender como docentes em início de carreira reconhecem suas aprendizagens acadêmicas e como elas se aplicam no cotidiano escolar, ou seja, pretende-se analisar aqui, a formação inicial em Pedagogia, na modalidade a distância e a prática profissional docente de professores egressos desta formação a fim de possíveis melhoramentos.

Sua participação não irá ocasionar-lhe nenhum tipo de ônus financeiro, porém caso isto ocorra, todas as despesas quando devidas e decorrentes de sua participação na pesquisa serão de responsabilidade da pesquisadora.

Segue abaixo os dados da pesquisadora, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e/ou sua participação a qualquer momento.

Juliane Raniro

Departamento de Didática/ Comitê de Ética em pesquisa
Rodovia Araraquara-Jaú Km 1 – Bairro Machados
Telefone para contato: (016) 3334-6244
E-mail: dda@fclar.unesp.br

Eu, _____,
entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e declaro que concordo em participar. Sei que a qualquer momento poderei desistir ou solicitar novas informações. A pesquisadora me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara - UNESP, localizada à Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – Caixa Postal 174 – CEP: 14800-901 – Araraquara/SP – Fone: (16) 3334-6263 – endereço eletrônico: (comitedeetica@fclar.unesp.br)

Campinas – SP, _____ de _____ de 2016.

Assinatura do participante

APÊNDICE B

Questionário para coleta de dados

Título da pesquisa: **O trabalho docente de professores iniciantes: a relação teoria e prática nos cursos de formação a distância**

Eu, Juliane Raniro gostaria de entender mais sobre o curso de Pedagogia a distância que você concluiu e sobre suas práticas pedagógicas e experiências profissionais adquiridas durante o processo.

A sua participação é muito importante para procurarmos entender e possivelmente melhorar a oferta de cursos superiores. Irei lhe solicitar o preenchimento deste questionário e futuramente, talvez, a concessão de uma entrevista, caso você se encaixe no perfil dos profissionais procurados para o aprofundamento desta pesquisa.

Sobre você

1. Nome completo:
 2. E-mail para contato: _____
 3. Idade: () menos de 20 anos () 20 à 30 anos
() 30 anos à 40 anos () mais de 40 anos
 4. Sexo: () feminino () masculino
 5. Indique qual é o seu maior grau de instrução:
() Graduação () Pós- graduação lato sensu (especialização) () Pós-graduação stricto sensu (mestrado e doutorado)
 6. Se você tem mais de uma graduação, o curso anterior foi:
() Presencial () A distância () Não possuo graduação anterior
 7. Você está atuando profissionalmente na área da Educação?
() Sim () Não
 8. Se sim, há quantos anos esta trabalhando? (Não obrigatória)
() Há menos de 3 anos () até 5 anos () mais de 5 anos
 9. Se não está atuando na área de educação em qual área você atua? (Não obrigatória)
-
10. Como atua na área pedagógica? Em que função e nível de ensino?
() Não estou atuando na área da educação
() Professor da educação infantil
() Professor do ensino fundamental – 1º a 5º ano

- Professor do ensino fundamental – 6º a 9º ano
- Professor ensino médio
- Professor curso profissionalizante
- Professor em Instituição de Ensino Superior
- Gestor – coordenador, diretor, orientador educacional
- Outros. Especifique: _____

11. Assinale em que tipo de instituição de ensino que você trabalha:

- Pública Privada Pública e Privada
- Não atuo em instituições de ensino

12. O que o motivou cursar Pedagogia a distância? (Você pode assinalar mais de uma opção)

- Se profissionalizar
- Progressão funcional
- Aquisição de conhecimento
- Empregabilidade
- Outros. Explique: _____

Sobre o curso de Pedagogia

13. Você cursou pedagogia a distância em uma instituição:

- Pública Privada

14. Houve mudanças significativas de aprendizagens, em você, durante o período em que cursou pedagogia?

- Sim Não

15. Se sim, quais mudanças puderam ser percebidas? (Não obrigatória)

- Aprendizagem de conhecimentos pedagógicos e didáticos teóricos;
- Aprendizagem de conhecimentos pedagógicos e didáticos práticos;
- Aprendizagem de conhecimentos pedagógicos e didáticos teóricos e práticos;

16. Se não houve mudanças significativas, justificar o porquê não houve: (Não obrigatória)

17. Existiram dificuldades?

- Sim Não

18. Se sim, quais foram as dificuldades encontradas para a realização do curso na modalidade EaD? (Você pode assinalar mais de uma opção) (Não obrigatória)

- Uso do computador
- Uso do ambiente virtual e das ferramentas online
- Falta de tempo para a realização de estudos
- Quantidade de disciplinas e trabalhos por semestre
- Dificuldade nas leituras
- Realização das disciplinas extracurriculares – cursos, congressos, entre outros
- Interação professor e aluno
- Interação tutor virtual e aluno
- Interação tutor presencial e aluno
- Interação alunos com alunos
- Deslocamento até o polo para encontros presenciais
- Falta de conhecimento de conteúdos da educação
- Falta ou ausência de feedbacks e orientações
- Estrutura do polo

19. Se não houve dificuldades, justificar o porquê não houve: (Não obrigatória)

20. Quais conteúdos você considera que poderiam ter sido mais explorados no curso de pedagogia a distância? (Você pode assinalar mais de uma opção)

- Conteúdos relacionados a teorias pedagógicas
- Conteúdos relacionados à didática, metodologia e as práticas escolares
- Conteúdos relacionados a casos de ensino e problemas escolares reais

21. Você se sente satisfeito com a formação recebida no curso de Pedagogia na modalidade EaD?

- Sim Não Em parte

22. Justifique a alternativa assinalada na questão 20:

23. Os conteúdos disponibilizados na formação em Pedagogia EaD possibilitaram exercer seu trabalho como professor?

- Sim Não Em partes

24. Justifique a alternativa assinalada na questão 22:

25. Assinale o que você considera relevante para aprimorar a formação recebida no curso de Pedagogia a distância: (Você pode assinalar mais de uma opção)

Melhores professores

Melhor fundamentação teórica

Melhor fundamentação de atividades práticas

Aumento da carga horária

Maior nível de cobrança e exigência por parte dos docentes

Mais aulas presenciais

Melhores tutores

Outros. Explícite: _____

26. Você autoriza que os resultados desta pesquisa sejam divulgados para fins acadêmicos sem que sua identidade seja revelada?

Sim Não

APÊNDICE C

Entrevista - Roteiro

1º Bloco – Saberes e percepções sobre a formação docente

1. Porque escolheu fazer Pedagogia?
2. Quais saberes você acredita ser importante o professor desenvolver para poder dar aulas?
3. Você acredita que estes saberes foram desenvolvidos durante o seu curso de Pedagogia EaD?
4. Como você faz uso deles em sala de aula?
5. Que saberes você acredita que já tenha desenvolvido nestes anos como docente?
6. Você sentiu-se preparada, após sua formação a distância em Pedagogia para lecionar?
7. Como é para você ser um professor iniciante? Como definiria esta fase?

2º Bloco – Gestão da Matéria

1. Ao iniciar o ano letivo, como você prepara o seu planejamento? A partir de quê?
2. Como pensa as atividades que propõe?
3. Como seleciona o que pretende ensinar? Os conteúdos, conceitos, material, entre outros.
4. Dos conteúdos selecionados para trabalhar dentro das áreas de Português (alfabetização), Matemática, Ciências, entre outros, qual deles apresenta maior dificuldade para o preparo da aula e para dar aula? Porque? Caso atue na educação infantil, de que forma você trabalha com estes conteúdos?
5. O curso que você realizou de Pedagogia a distância lhe deu este suporte? O curso ofereceu formação para trabalhar com os conteúdos escolares? De que forma? Em quais disciplinas?
6. Como você busca organizar os conteúdos de suas aulas? Faz aulas expositivas, práticas, experienciais...
7. O curso de Pedagogia lhe ajudou neste sentido?

3º Bloco – Gestão da classe

1. Quais são suas ações docentes, ou seja, como você prepara o ambiente de ensino de seus alunos? Como se organiza, como age, que atitudes e procedimentos implementa para desenvolver o relacionamento dos alunos com os colegas e o conteúdo?
2. De que forma, o curso de Pedagogia EaD lhe proporcionou conhecimento para pensar nestas ações?
3. Ao iniciar o ano letivo você recebe informações sobre os seus alunos? Há alguma ação da escola que possibilite que você conheça os alunos que irá acompanhar? E suas ações quais são?
4. Há algum desafio em relação à comunicação e envolvimento com seus alunos? Quais e como você lida com isso?
5. Como professora iniciante, egressa do curso de Pedagogia, você acredita que vem cumprindo seu papel? Há algo ainda que precisa ser aprimorado?
Neste sentido, como o curso realizado, de Pedagogia EaD, lhe ajudou ou ajuda?