



Universidade do Estado do Pará  
Centro de Ciências Sociais e Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação

Heden Clazyo Dias Gonçalves

**Formação continuada de professores para o uso  
do Ambiente Virtual de Aprendizagem no curso  
de Pedagogia: a experiência do PARFOR/UEPA**

Belém – PA  
2014

Heden Clazyo Dias Gonçalves

**Formação continuada de professores para o uso do Ambiente  
Virtual de Aprendizagem no curso de Pedagogia: a experiência do  
PARFOR/UEPA**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Pará. Área de Concentração: Formação de Professores.

Orientadores: Prof<sup>a</sup> Dra. Albêne Lis Monteiro e  
Coorientação do Prof. Dr. José Roberto Alves da  
Silva

Belém – PA  
2014

**Dados Internacionais de Catalogação na publicação**  
**Biblioteca do Centro de Ciências Sociais e Educação da UEPA**

---

Gonçalves, Heden Clazyo Dias

Formação continuada de professores para o uso do ambiente virtual de aprendizagem no curso de pedagogia: a experiência do PARFOR/UEPA. / Heden Clazyo Dias Gonçalves. Belém, 2014.

Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2014.

Orientação de: Albêne Lis Monteiro

Co-orientação de: José Roberto Alves da Silva

1. Professores – Formação. 2. Ensino a distância. 3. Pedagogos. 4. Educação continuada. I. Monteiro, Albêne Lis (Orientador). Silva, José Roberto Alves da (Orientador). II. Título.

CDD: 21 ed. 371.12

---

Heden Clazyo Dias Gonçalves

**Formação continuada de professores para o uso do Ambiente Virtual de Aprendizagem no curso de Pedagogia: a experiência do PARFOR/UEPA**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Pará. Área de Concentração: Formação de Professores.  
Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dra. Albêne Lis Monteiro  
Coorientador: Prof. Dr. José Roberto Alves da Silva

Data da Aprovação: 27 / 08 / 2014  
Banca Examinadora:

\_\_\_\_\_ - Orientadora  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Albêne Lis Monteiro  
Doutora em Educação (Currículo) pela PUC/SP  
Universidade do Estado do Pará

\_\_\_\_\_ - Membro Interno  
Prof. Dr. José Roberto Alves da Silva  
Doutor em Educação pela PUC/RIO  
Universidade do Estado do Pará

\_\_\_\_\_ - Membro Interno  
Prof. Dr. Emmanuel Ribeiro Cunha  
Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
Universidade do Estado do Pará

\_\_\_\_\_ - Membro Externo  
Prof. Dr. José Miguel Martins Veloso  
Doutor em Matemática pela Universidade de São Paulo  
Universidade Federal do Pará

\_\_\_\_\_ - Membro Externo  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. France Fraiha Martins  
Doutora em Educação em Ciências e Matemática pela Universidade Federal do Pará  
Universidade Federal do Pará

## **AGRADECIMENTOS**

Ao meu Deus que tudo pode fazer e está cumprido as Suas promessas em minha vida, dando-me a oportunidade de conhecer professores, técnicos e colegas de classe que contribuíram de forma grandiosa para o meu crescimento pessoal e profissional.

A minha mãe, Creuza Dias Gonçalves, guerreira e vencedora. Sinto-me verdadeiramente como uma flecha em sua aljava, que ao ser lançada atinge o alvo. Obrigado mãe por me ensinar a sonhar.

A minha irmã, Alessandra Gonçalves Pinheiro, por toda a sua colaboração, amor e carinho dedicados a mim.

A minha esposa e companheira, Rutelma Varanda de Castro, que não mediu esforços, amor e dedicação em me dar apoio e motivação para concluir esta dissertação.

Ao meu filho amado, Davi de Castro Gonçalves, que mesmo em sua inocência de criança, anima os meus dias, tornando-os mais leves diante das batalhas do dia a dia.

As minhas amigas, Janae Martins, Tatiana Pacheco e Andrea Miranda, por todo apoio dado e dedicação dispensados a mim.

Ao estimado Prof. Dr. Genylton Odilon Rego da Rocha, obrigado pela acolhida em no Grupo de Pesquisa “INCLUDERE” e pelas orientações, as quais foram essenciais para a conquista desse mestrado.

Aos estimados Professores orientadores Dr<sup>a</sup>. Albêne Lis Monteiro e o Dr. José Roberto Alves da Silva, exemplos de seriedade, profissionalismo, disciplina e dedicação, incansáveis na árdua tarefa de formar pessoas, buscando oferecer sempre o melhor no trabalho que realizam.

Aos professores Dr. Emmanuel Ribeiro Cunha, Dr. José Miguel Martins Veloso e Dr<sup>a</sup> France Fraiha Martins pelas contribuições que só fizeram enriquecer esta dissertação.

Aos meus amigos e amigas da 8º turma do Mestrado: Leiva, Claudia, Silvia Sabrina, Fernanda, Cibele, Diana, Ruth, Antônio Hugo, Loyana, Karina, Shirley, Ingrid, João Aluizio, Délcia, Margarida , Kezya, Rafael, Rogério, Maria , Zaline, Cyntia e Benedito, pelas amizades, companheirismo e pela união da turma na busca pelo objetivo de todos.

Aos meus professores do Mestrado: Albêne Lis Monteiro, Maria do Socorro França, Ivanilde Apoluceno, Maria das Graças Silva, Maria do Socorro Cardoso, Betânia Albuquerque, José Anchieta, Marta Genú Soares, Tânia Regina Lobato dos Santos, Emmanuel Ribeiro Cunha e Pedro Franco de Sá, pelos conhecimentos compartilhados e orientações nas disciplinas do Mestrado.

As professoras Léa Costa e Creuza Santos que deram toda atenção necessária para realização da pesquisa junto ao PARFOR/UEPA.

Agradeço, ainda, a todos os técnicos da Secretaria do Mestrado, em especial aos senhores Jorge Farias Figueiredo e Mauro Roberto Ribeiro Reis, pela compreensão e auxílio a mim e a toda turma dispensados durante todo este período.

Não temas, porque eu sou contigo; não te assombres, porque eu sou teu Deus; eu te fortaleço, e te ajudo, e te sustento com a destra da minha justiça.

Porque eu, o SENHOR teu Deus, te tomo pela tua mão direita; e te digo: não temas, eu te ajudo.

Abrirei rios em lugares altos, e fontes no meio dos vales; tornarei o deserto em lagos de águas, e a terra seca em mananciais de água (ISAÍAS 41:10, 13, 18).

## RESUMO

GONÇALVES, Heden Clazyo Dias. **Formação continuada de professores para o uso do Ambiente Virtual de Aprendizagem no curso de Pedagogia: a experiência do PARFOR**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Pará, Belém, 2014.

A pesquisa elaborada no Mestrado em Educação e vinculada à Linha de Pesquisa Formação de Professores, na Universidade do Estado do Pará (UEPA), teve como objetivo central investigar como se desenvolve a formação continuada dos professores-formadores para o uso do Ambiente Virtual de Aprendizagem na proposta formativa do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) da UEPA. A construção teórica do estudo do objeto teve por base os autores que dialogam sobre as seguintes temáticas: Formação continuada de professores: Imbernón (2010), Giroux (2007), Freire (1996, 2005), Nóvoa (1995), Silva (2012), Palloff e Pratt (2002, 2013), Freitas (2002, 2007); Educação a Distância: Belloni (2003), Litto (2010), Lévy (1998,1999) e Ambiente Virtual de Aprendizagem e Docência *Online*: Silva (2003, 2012), Morin (2009), Santos (1997, 2002), Santos (2006), Matar (2012). A metodologia utilizada traz como abordagem a pesquisa qualitativa. Para tanto, utilizou-se das técnicas de entrevista semiestruturadas, grupo focal e análise do Ambiente Virtual de Aprendizagem. O lócus da pesquisa foi o curso de Pedagogia do PARFOR da UEPA, sendo que os participantes da pesquisa foram os formadores de professores, professores-formadores, professores-alunos e gestores envolvidos com o curso. Os resultados da pesquisa nos informam que há necessidade de uma readequação da proposta de formação continuada de professores-formadores que atuam em AVA. A proposta formativa desenvolvida no contexto atual tem o caráter emergencial, pois busca garantir de forma rápida que professores-formadores e professores-alunos tenham acesso às ferramentas da Plataforma *Moodle*; porém, pouco se preocupou com o processo pedagógico e de comunicação entre os participantes do AVA, o que gera conflitos diversos. Entende-se que a formação continuada dos professores-formadores e professores-alunos deve ser uma preocupação constante da coordenação do PARFOR/UEPA para a atuação destes em ambientes *online*.

**Palavras-chave:** Educação. Formação de professores. Ensino a Distância. Ambiente Virtual de Aprendizagem. Docência *Online*.

## ABSTRACT

GONÇALVES, Heden Clazyo Dias. **Continuing education of teachers in the use of Virtual Learning Environment: the experience of PARFOR**. Dissertation (Master of Education) – University of Pará, Belém, 2014.

The elaborate research in the Master degree of Education and linked to Research line of Training Teachers, at the University of Pará State (UEPA), had as its central objective investigate how to develop the continuing education of the teachers-trainers for the use of the Virtual Learning Environment in the formative proposal of the National Plan for Teacher Training of the Basic Education (PARFOR) of UEPA. The theoretical construction of the study of the object had for base the authors which dialogue about the following topics: Continued Education of Teachers: Imbernón (2010), Giroux (2007), Freire (1996, 2005), Nóvoa (1995), Silva (2012), Palloff and Pratt (2002, 2013), Freitas (2002, 2007); Distance Learning Education: Belloni (2003), Litto (2009), Lévy (1999) and Virtual Environment for Learning and Teaching Online : Silva (2003, 2012), Morin (2009), Santos (1997, 2002), Santos (2006), Matar (2012). The methodology utilized brings as approach the qualitative. Was used, therefore, techniques of semi-structured interviews, focus group and analysis of the Virtual Learning Environment. The locus of the research was the course of Pedagogy of the PARFOR UEPA, and the participants were the teacher trainers, teachers-trainers, teachers-students and managers involved with the course. The survey results informs us that there is need a re-adequacy of the proposal of continuing education of teacher-trainers who work in AVA. The formative proposal developed in the current context has the emergency character because quickly seeks ensure that the teacher-trainers and student-teachers have access to the tools of Moodle Platform; however, little was concerned itself with the educational pedagogical process and communication between participants of AVA, which generates several conflicts. It is understood that the continuing education of the teachers-trainers and student-teachers must be a constant concern of the coordination of PARFOR / UEPA for the acting of these in online environments.

**Keywords:** Education. Education of Teachers. Distance Learning. Virtual Learning Environment. Teaching online.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 01: Plataforma Paulo Freire	74
FIGURA 02: Base de Informações dos Professores (BIP)	77
FIGURA 03: Página eletrônica do <i>Moodle</i> da UEPA	105

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 01: Relação de dissertações de mestrado com temáticas afins	12
QUADRO 02: Cursos da UEPA presentes nos municípios paraenses	80
QUADRO 03: As ferramentas do <i>Moodle</i> utilizadas pelos professores-formadores na elaboração de 23 disciplinas <i>online</i> no ano de 2012	105
QUADRO 04: As ferramentas do <i>Moodle</i> utilizadas pelos professores-formadores na elaboração de 21 disciplinas <i>online</i> no ano de 2013	106

## LISTA DE SIGLAS E ABREVEATURAS

ABT	Associação Brasileira de Tecnologia Educacional
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BIP	Base de Informações dos Professores
BM	Banco Mundial
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCE	Conselho Estadual de Educação
CFE	Conselho Federal de Educação
CMS	Course Management System
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EAD	Educação a Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IES	Instituição de Ensino Superior
IFPA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
IPES	Instituições Públicas de Ensino Superior
LCMS	Learning Content Management System
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LMS	Learning Management System
MEC	Ministério da Educação
MOODLE	Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment
NECAD	Núcleo de Educação a Distância e Continuada
PAR	Plano de Ação Articulada
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PROEG	Pró-Reitoria de Ensino e de Graduação
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PTA	Plano de Trabalho
SEB	Secretaria de Educação Básica

SEDUC	Secretaria Estadual de Educação do Pará
SEED	Secretaria de Educação a Distância
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SINTEPP	Sindicato dos Trabalhados em Educação Pública do Estado do Pará
SINPEP	Sindicato dos Pedagogos do Pará
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UEPA	Universidade do Estado do Pará
UNIFESSPA	Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará
UFOPA	Universidade Federal do Oeste do Pará
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFRA	Universidade Federal Rural da Amazônia
UNCME	União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>08</b>
<b>1 AS TIC E A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO NO CONTEXTO PÓS-MODERNO E AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA MODALIDADE DE ENSINO A DISTÂNCIA</b>	<b>22</b>
<b>1.1 As TIC e a construção do conhecimento no contexto pós-moderno</b>	<b>23</b>
1.1.1 O contexto do pensamento moderno ao pós-moderno	24
1.1.2 As TIC no contexto pós-moderno	26
1.1.3 O conhecimento e as possibilidades do ciberespaço	30
<b>1.2 Políticas públicas e suas relações com a EaD</b>	<b>34</b>
1.2.1 Formação de professores a distância: regulação e estratégias	37
1.2.2 A formação de professores a distância	41
<b>2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E AS TIC: UMA RELAÇÃO NECESSÁRIA PARA DESENVOLVER A DOCÊNCIA <i>ONLINE</i></b>	<b>48</b>
<b>2.1 A docência em Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA)</b>	<b>48</b>
2.1.1 O papel do professor no contexto da docência <i>online</i>	50
2.1.2 Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) e os saberes necessários à docência	53
<b>2.2 A formação continuada do professor universitário: o desafio da mediação pedagógica virtual</b>	<b>58</b>
2.2.1 A formação continuada de professores que atuam em AVA	62
<b>3 O PARFOR E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA O USO DO AVA: LIMITES E PERSPECTIVAS</b>	<b>70</b>
<b>3.1 Contextualização histórica do PARFOR</b>	<b>73</b>
3.1.1 Histórico do PARFOR no Estado do Pará	75
3.1.2 O PARFOR na UEPA	78
<b>3.2 O contexto da oferta dos 20% a distância pelo PARFOR/UEPA</b>	<b>81</b>
<b>3.3 A proposta de formação continuada para o uso do AVA</b>	<b>86</b>
<b>3.4 Estratégias e práticas dos professores-formadores no AVA</b>	<b>100</b>
3.4.1 O uso do AVA pelos professores-formadores e professores-alunos	104
3.4.2 O processo de comunicação e interação no AVA	108

<b>3.5 A formação continuada para a atuação do professor-formador no AVA: o que dizem os participantes</b>	<b>115</b>
<b>CONSIDERAÇÕES</b>	<b>124</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>129</b>
<b>APÊNDICES</b>	<b>135</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>145</b>

## INTRODUÇÃO

O uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC)<sup>1</sup> com base na informática tem se intensificado no século XXI. Presentes em quase todos os setores da sociedade, como educação, emprego, saúde, bem-estar, lazer e diversão, elas têm alterado de maneira decisiva a forma com que as pessoas se comunicam e se relacionam.

Na educação esse movimento avança com força ainda maior. Com base nos mais diversos suportes da informática disponíveis à educação, os processos de mediação entre professores e alunos têm se transformado, o que tem exigido maior atenção quanto a esses novos processos de ensino-aprendizagem mediados pelas TIC, os quais podem se desenvolver na modalidade presencial, semipresencial ou a distância.

As TIC têm impactado a prática do professor como profissional e agente de mudanças na sociedade, e, para tanto, precisa estar preparado, não só como especialista, mas como agente crítico do processo ensino-aprendizagem, valendo-se das TIC para se desenvolver e envolver-se com o meio em que atua. Para Lévy (1998), a utilização multiforme dos computadores para o ensino está se propagando, na escola, na casa, na formação profissional e contínua, exigindo uma redefinição da função docente e novos modos de acesso aos conhecimentos.

Neste sentido, escolas e universidades têm buscado se inserir nesses novos meios com o intuito de se desenvolver a educação, o que não é tarefa fácil, se considerarmos que tal integração dos novos meios produzidos pela sociedade tecnológica nos processos educacionais exigem mudanças em diversos aspectos do processo educativo, tais como: a readequação do currículo proposto para a formação inicial e continuada de professores, que garanta o desenvolvimento de competências e habilidades para o uso das TIC, inclusão digital de professores e alunos e a garantia de uma infraestrutura básica que compreenda o acesso e

---

<sup>1</sup> TIC é um conjunto de recursos tecnológicos que, se estiverem integrados entre si, podem proporcionar a automação e/ou a comunicação de vários tipos de processos existentes nos negócios, no ensino e na pesquisa científica, na área bancária e financeira, etc. Ou seja, são tecnologias usadas para reunir, distribuir e compartilhar informações, como exemplo: sites da Web, equipamentos de informática (hardware e software), telefonia, quiosques de informação e balcões de serviços automatizados (MENDES, 2008, p. 01).

continuidade de acesso dessas TIC nas instituições de ensino, em especial nas públicas.

As legislações pertinentes ao uso das TIC na educação presencial e na educação a distância, tendo por base a Lei de Diretrizes e Bases - Lei 9.394/96, têm favorecido de forma cada vez mais ampla que os recursos da informática sejam utilizados para fins educacionais, o que de forma gradual vem acompanhada de políticas públicas para a formação de professores e, até mesmo, de infraestrutura necessária, porém nem sempre esses aspectos se articulam ao ponto de se criar um ambiente favorável para que a educação seja a maior beneficiada com os recursos da informática.

Acreditamos que na linha de frente dessa articulação está o professor, que, na maioria das vezes, é a parte mais negligenciada. Neste sentido, a formação de professores que atuam em ambientes *online* nos despertou atenção por ser uma temática ainda pouco explorada, principalmente no norte do Brasil em que a educação a distância tem sido motivada por ser uma alternativa às dificuldades de acesso a cursos presenciais disponíveis, boa parte, somente nas capitais.

Neste sentido, o interesse pela temática deu-se em 2010 com a nossa prática profissional como professor-formador no processo de formação continuada de professores para o uso do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA)<sup>2</sup>, da Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA). Essas atividades tinham como objetivo formar os professores vinculados à instituição, assim como os vinculados ao Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), denominados de “professores colaboradores” por não serem professores efetivos da UFRA. Os docentes efetivos utilizavam a Plataforma *Moodle* como suporte às atividades de sala de aula presencial e os professores do PARFOR eram orientados a utilizá-la no contexto dos 20% da carga horária a distância exigida na matriz curricular dos cursos.

---

<sup>2</sup> “AVA são ambientes em rede utilizados para apoiar o processo de ensino e aprendizagem na educação presencial, semipresencial ou a distância. Esses ambientes possibilitam a interação e a comunicação entre seus participantes por meio de um sistema que reúne vários recursos e ferramentas e permite e potencializa a sua utilização em atividades de aprendizagem por meio da internet” (FRÓS BURNHAN et. al, 2012).

O fato de eu ser pedagogo da UFRA e considerado como o profissional que entende “tudo” sobre educação, na concepção do senso comum dos professores, é que após as formações continuadas muitos deles me procuravam a fim de lembrá-los de algumas ferramentas do AVA ou no sentido de que eu apontasse uma solução pedagógica para as suas atividades no uso destes, o que nem sempre era possível por conta das minhas próprias limitações. Por ter aprendido a transitar neste universo por conta própria, sem uma formação específica, foi que esses aspectos me chamaram a atenção sobre a minha própria formação como formador de professores; por isso, busquei cursos de formação continuada nesta área. Realizei dois cursos pela Escola Aberta na modalidade a distância: “Avaliação na EaD” e “Aprendizagem mediada pelas tecnologias”. Pela Universidade Federal do Pará (UFPA) também realizei na modalidade a distância o “Curso Online de Formação em Tutoria”.

Outra experiência foi como professor-formador no âmbito do PARFOR pela UFRA nos cursos de Licenciatura da Computação, Licenciatura em Ciências Naturais e Pedagogia, com as disciplinas: Fundamentos da educação a distância; Informática aplicada à educação; Lições de informática e curso do *Moodle* para professores-formadores e professores-alunos.

Mediante estas experiências tive a oportunidade de vivenciar as dificuldades encontradas pelos professores-formadores e professores-alunos<sup>3</sup> quanto ao uso do AVA e ao esforço que ambos dispensavam para se inserir naquela nova realidade de ensino mediado pelas TIC.

No mestrado em educação da Universidade do Estado do PARÁ (UEPA) pude ampliar ainda mais os meus conhecimentos sobre a temática e estudar de forma sistemática sobre a formação continuada de professores. Em contato com a Coordenação Geral do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) da UEPA soube que em seus cursos era adotada a Portaria nº 4.059/2004 que estabelece que nos cursos reconhecidos, poderão ser ofertadas na modalidade a distância, as disciplinas de forma integral ou parcial, desde que esta oferta não ultrapasse 20% da carga horária total do curso. Neste sentido, fui informado que o curso de Pedagogia do PARFOR/UEPA já aplicava o estabelecido

---

<sup>3</sup> Os professores e alunos que participam do PARFOR são denominados de professores - formadores e professores-alunos, respectivamente.

pela portaria desde 2011, com auxílio do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) - Plataforma *Moodle*.

O acesso à Plataforma *Moodle* é disponibilizado via internet e os cursos criados na referida Plataforma seguem as orientações para cursos a distância, cujo requisito básico é ter conhecimentos de informática e meios de acesso às Tecnologias de Rede. Neste contexto, consideramos que o AVA, dentro do contexto das TIC, possui um papel importante na mediação da comunicação entre os professores-formadores e os professores-alunos e até mesmo entre os próprios professores-alunos, já que as aulas ocorrem em momentos intervalares nos meses de janeiro, fevereiro e julho, nos quais os professores-formadores se deslocam, constantemente, da capital para o interior do Estado ou os professores-alunos se deslocam dos seus municípios para a capital do estado do Pará.

O *Moodle* é um dos AVA mais utilizados por grande parte das universidades brasileiras e tem se configurado como estratégico no desenvolvimento curricular dos programas de EaD, aplicado de forma integral ou parcial nos processos formativos. Os AVA acabam por exigir, dos professores que se aventuram em seu universo, uma formação técnica e pedagógica adequada. Este fato torna a investigação da prática de professores que atuam nesses ambientes *online* de grande relevância para o meio acadêmico por nos proporcionar uma compreensão melhor das necessidades formativas destes professores e dos contextos que as envolvem, tais como: o currículo proposto, os processos de gestão, formação dos estudantes como futuros professores para atuarem nos AVA e os devidos suportes tecnológicos dispostos.

Com o intuito de se conhecer as produções acadêmicas relacionadas à temática pesquisada, realizamos um levantamento de teses e dissertações junto ao Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/CAPES, a partir de 2003 até o ano de 2013, por reunir as produções acadêmicas em nível *Stricto Sensu* das universidades brasileiras. As palavras-chave selecionadas foram: formação continuada de professores, Ambiente virtual de Aprendizagem, Docência *online* e Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR). Esta seleção se justifica por estar intimamente relacionada ao objeto desta dissertação.

Na seleção das dissertações/teses levamos em consideração a relação direta de seus objetos com a formação continuada de professores para o uso de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA).

A palavra-chave “PARFOR” foi considerada de forma isolada com o objetivo de se localizar as produções acadêmicas que tratam desta temática e reforçar a importância de estudos no âmbito das políticas públicas de formação de professores da educação básica.

Após o levantamento, encontramos uma tese de doutorado e dezessete dissertações de mestrado, as quais foram desenvolvidas conforme quadro a seguir:

Quadro 01: Relação de dissertações de mestrado com temáticas afins.

<b>Ano</b>	<b>Instituição</b>	<b>Autor/Título/Área do conhecimento</b>
2003	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)	Alexandra Fogli Serpa Geraldini. <i>Docência no ambiente digital: ações e reflexão</i> . Linguística Aplicada.
2004	Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UFRJ)	Regina Maria de Souza Correia Pinto. <i>A Formação do professor de Inglês para atuar no ambiente on-line: a perspectiva do professor</i> . Linguística Aplicada.
2006	Universidade do Estado da Bahia (UNEB)	Maria da Conceição Alves Ferreira do Sacramento. <i>Docência Online: rupturas e possibilidades para a prática educativa</i> . Educação.
2008	Universidade Estácio de Sá-RJ	Maria Estela de Oliveira. <i>Docência online no ensino superior: o desafio da formação de professores</i> . Tópicos Específicos de Educação.
2009	Universidade Presbiteriana Mackenzie-SP	Solange Giardino. <i>Capacitação de professores e utilização do AVA Moodle em ambiente universitário: um estudo de caso</i> . Educação.
2009	Universidade Estácio de Sá-RJ	Lana Lobo da Silva Ganga. <i>Docência online: um desafio a enfrentar</i> . Tópicos Específicos de Educação.
2009	Universidade Tuiuti do Paraná (UTP)	Dinamara Pereira Machado. <i>Perspectivas de Docência e Interação na Educação Superior: Ambiente Virtual de Aprendizagem Teleduc</i> . Educação.
2009	Universidade do Estado de São Paulo (UNESP)	Leandro Botazzo Guimarães. <i>A formação continuada de professores universitários para a atuação docente on-line (em cursos presenciais): desafios e possibilidades</i> . Educação.
2009	Universidade Federal do Pará	Cristina Cristo Vizeu Lima. <i>Educação a</i>

	(UFPA)	<i>Distância e Formação Continuada em Ciências: Indicativos para configuração de cursos via Internet.</i> Ensino de Ciências e Matemática.
2009	Universidade Federal do Pará (UFPA)	France Fraiha Martins. <i>Nexos e reflexos de uma experiência formativa mediatizada por Ambiente Virtual de Aprendizagem: formação de professores de Ciências e Matemática na Amazônia.</i> Ensino de Ciências e Matemática.
2010	Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)	Kátia Cilene da Silva. <i>A atuação docente em cursos superiores de computação e informática a distância: formação docente e estratégias de ensino online.</i> Ensino de Ciências e Matemática.
2010	Universidade Estácio de Sá-RJ	Sheilane Maria de Avellar Cilento Rodrigues de Britto. <i>Docência online no ensino superior: saberes e formação continuada.</i> Tópicos Específicos em Educação.
2011	Universidade Estácio de Sá-RJ	Paulo Roberto Rufino Pereira. <i>Formação de professores para a docência online: "desafio comunicacional" da mediação docente.</i> Educação.
2011	Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)	Maria da Conceição Alves Ferreira. <i>Saberes pedagógicos/comunicacionais, pesquisa/formação: reflexões sobre as experiências formativas das professoras online.</i> Educação (Doutorado).
2012	Universidade Estácio de Sá-RJ	Raquel Lima Piccinini Reynaldo. <i>Formação de professores para docência online numa escola de formação profissional.</i> Educação (Mestrado).
2012	Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR)	Deise Maria Marques Choti. <i>Paradigma inovador na formação para docência na sociedade em rede: o ambiente virtual de aprendizagem como recurso pedagógico.</i> Educação (Mestrado).
2012	Universidade Estadual de Londrina (UEL)	Andrea Carvalho Beluce. <i>Estratégias de ensino e de aprendizagem e motivação em ambientes virtuais de aprendizagem.</i> Educação (Mestrado)
2012	Universidade Federal do Pará (UFPA)	Denise de Souza Nascimento. <i>A expansão da educação superior e o trabalho docente - um estudo sobre o plano nacional de formação de professores da educação básica (PARFOR) na UFPA.</i> Educação (Mestrado).

2013	Universidade do Estado do Pará (UEPA)	Robson dos Santos Bastos. <i>A Formação de Professores de Educação Física no PARFOR: implicações na Organização do Trabalho Pedagógico</i> . Educação (Mestrado)
------	---------------------------------------	--

**Fonte:** Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/CAPES

Ressaltamos que encontramos apenas duas ocorrências a respeito da palavra-chave “Plano Nacional de Formação de professores da Educação Básica (PARFOR)” durante o levantamento. As dissertações encontradas estão vinculadas de forma indireta ao nosso objeto de estudo; porém, apesar de não tratarem sobre a formação continuada para o uso do AVA, tratam da expansão da educação superior e do trabalho docente no contexto PARFOR, o que cria a devida proximidade com o nosso objeto de estudo, visto que é o mesmo contexto.

O levantamento dessas dissertações nos possibilitou verificar que, dos dezoito trabalhos acadêmicos localizados, quatro se encontram na região Norte, três estão na região Nordeste e os demais estão nas regiões Sul e Sudeste do Brasil, o que nos leva a apontar para a concentração dos estudos na região Sudeste do Brasil.

Com relação às áreas de conhecimento identificadas nas dissertações de mestrado, outro aspecto importante a ser ressaltado é a maior ocorrência de estudos na área da “Educação” com onze dissertações, em seguida temos “Tópicos específicos da Educação” com três dissertações, depois “Ensino de Ciências e Matemática” com duas dissertações e, finalmente, a área da “Linguística Aplicada” com duas dissertações. Quanto ao período da produção das dissertações, observamos que a partir de 2003 começam a crescer os estudos a cerca das temáticas propostas e, conseqüentemente, a preocupação com a formação inicial e continuada dos professores que atuam em Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA). Estes indicativos apontam para a necessidade de ampliação de estudos desta natureza na região Norte no âmbito do PARFOR e, principalmente, na área da educação.

Pelo contexto explicitado anteriormente e ao considerar as possibilidades que os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) trazem para os processos educacionais e com a cobertura legal disponível, observamos que as discussões sobre a formação de professores que atuam nesses ambientes *online*

têm se ampliado de forma significativa no sentido de colaborar com novos conhecimentos para a área de formação de professores e o uso do AVA na prática educativa do professor. Autores como Belloni (2003), Litto (2010), Silva (2003, 2012), Moran (2009), Santos (2006) e Matar (2012) concordam que a atuação dos professores na educação a distância, por meio de uma educação *online*, exige uma formação específica que extrapole a técnica e promova o diálogo efetivo entre as partes envolvidas, por isso, é necessário um olhar mais ampliado sobre a questão.

Os resultados da pesquisa tratam da formação continuada de professores-formadores para o uso do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) no contexto do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), no curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Pará (UEPA), a qual compreendemos como essencial ao desenvolvimento da modalidade semipresencial e a distância mediadas pelos AVA, no sentido de se buscar maior reflexão crítica dos aspectos que a envolvem, bem como do contexto no qual as TIC estão inseridas.

Para a obtenção de uma leitura complexa da prática da docência *online*, foi necessária a compreensão das múltiplas realidades encontradas no Estado do Pará, seus limites e desafios. Dessa forma, buscamos responder com o presente estudo a seguinte questão: **Como se desenvolve a formação continuada dos professores-formadores para o uso do Ambiente Virtual de Aprendizagem na proposta formativa do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) da Universidade do Estado do Pará (UEPA)?**

Tal questão foi proposta com o intuito de se investigar o processo de formação continuada dos professores-formadores do PARFOR para o uso do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), para tanto, as questões auxiliares foram de fundamental importância na condução da pesquisa: 1) Como foi elaborada a proposta de formação continuada de professores formadores para o uso do AVA no contexto do PARFOR/UEPA? 2) Que estratégias foram adotadas no sentido de se alcançar os objetivos desejados com a formação continuada de professores-formadores para atuar no PARFOR/UEPA? 3) Quais os reflexos da formação continuada na atuação do professor-formador no AVA? O problema e as questões auxiliares nos conduziram para uma visão mais complexa do fenômeno estudado. Por isso, estabelecemos como objetivo geral investigar como se desenvolve a

formação continuada dos professores-formadores para o uso do Ambiente Virtual de Aprendizagem na proposta formativa do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), da Universidade do Estado do Pará (UEPA). Com o intuito de atingirmos o presente objetivo, propomos os seguintes objetivos específicos: a) analisar como foi elaborada pelo PARFOR/UEPA a proposta de formação continuada de professores formadores para o uso do AVA; b) identificar as estratégias que foram adotadas para se alcançar os objetivos desejados com a formação continuada de professores formadores pelo PARFOR/UEPA; c) constatar os reflexos da formação continuada para a atuação do professor-formador no AVA. Os objetivos propostos assumem o importante papel de nos conduzir aos aspectos mais particulares da pesquisa para um olhar mais integral que envolva a parte e o todo e vice-versa.

Diante do exposto, para que possamos atingir os objetivos de investigação propostos, optamos por uma pesquisa de abordagem qualitativa, cujo enfoque crítico nos possibilite refletir a respeito dos diversos aspectos que envolvem a formação continuada de professores que atuam em Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), uma vez que, para Farias Filho (2009, p. 106), a abordagem qualitativa é “parte de uma visão em que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o pesquisador, entre o mundo objetivo e a subjetividade de quem observa, que não pode ser traduzida em números”.

Flick (2009, p. 20) nos aponta que “a pesquisa qualitativa é de particular relevância ao estudo das relações sociais devido à pluralização das esferas de vida”. Ainda, segundo o autor, essa pluralização é consequência de uma mudança social acelerada, que leva os pesquisadores sociais a enfrentar novos contextos e perspectivas sociais (FLICK, 2009).

A pesquisa teve como lócus o Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, da Universidade do Estado do Pará (UEPA), no âmbito do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), em Belém-Pa.

As turmas de Pedagogia do PARFOR/UEPA seguem um regime de acesso especial, pois são destinadas à formação de professores que já atuam na educação básica, por esse motivo, a execução do curso se diferencia dos cursos de Pedagogia regulares da instituição.

Dentre os cursos ofertados pelo PARFOR/UEPA, a opção pelo curso de Pedagogia ocorreu por ser apontado pela Coordenação Geral do PARFOR/UEPA como aquele que possui maior experiência com a oferta dos 20% das disciplinas a distância e por ser o curso com maior número de turmas no âmbito do PARFOR/UEPA, com 21 turmas distribuídas por 10 municípios paraenses, o que representa 30% das 71 turmas existentes até o primeiro semestre de 2013.

Para esta pesquisa contamos com a participação de 20 (vinte) informantes, os quais foram: 08 professores-formadores do curso de Pedagogia; 01 Coordenador Geral do PARFOR na UEPA; 01 Coordenador do Curso de Pedagogia; 02 Formadores de Professores e 08 professores-alunos.

Dessa forma, foram realizadas entrevistas semiestruturadas junto aos professores-formadores; Coordenador Geral do PARFOR na UEPA e Coordenador do Curso de Pedagogia.

Como critério de seleção dos professores-formadores do curso de pedagogia, adotamos a participação deles na formação continuada ofertada pelo PARFOR/UEPA nos anos de 2012 e 2013. Pelo levantamento realizado, 16 professores participaram da formação, no entanto, ao serem convidados a participarem da pesquisa como informantes apenas 08 professores-formadores se disponibilizaram. Para garantir o anonimato dos participantes “Professores-Formadores” na pesquisa, eles serão denominados de PF1, PF2, PF3, PF4, PF5, PF6, PF7 e PF8.

Foram, também, realizadas entrevistas semiestruturadas com o Coordenador Geral do PARFOR na UEPA (CGP); Coordenador do Curso de Pedagogia (CCP) e dois Formadores de Professores (FP1 e FP2) responsáveis pela formação continuada. Optamos pela entrevista semiestruturada por nos permitir obter respostas com maior profundidade por meio de questões mais abertas, o que nos proporciona maior detalhamento da questão apresentada ao entrevistado (FARIAS FILHO, 2009).

Para a coleta de dados junto aos professores-alunos, optamos pela aplicação da técnica de grupo focal, esta técnica permitiu a compreensão e análise das percepções dos alunos dos cursos de Pedagogia quanto à atuação do professor-formador no AVA. De acordo com Barbour (2009, p. 20), o “grupo focal se baseia em gerar e analisar a interação entre os participantes, em vez de

perguntar a mesma questão (ou lista de questões) para cada integrante do grupo por vez”. Neste contexto, o grupo focal possibilitou que as questões da pesquisa fossem apresentadas ao grupo e não apenas a um único integrante. Dessa forma, as respostas obtidas partiu da análise do grupo, que de forma coletiva realizou a composição da resposta mais satisfatória às questões.

Foram convidados a participar do grupo focal 10 professores- alunos de quatro turmas do curso de Pedagogia do PARFOR/UEPA, sendo sete alunos distribuídos pelas Turmas A, B e C, iniciada em 2010 e três alunos da Turma A, iniciada em 2012, porém, apenas 08 professores-alunos estiveram presentes na aplicação da técnica; neste sentido, para garantirmos o anonimato dos participantes na pesquisa, os denominamos de PA1, PA2, PA3, PA4, PA5, PA6, PA7, PA8. Como critério de convite, adotamos a frequente participação dos professores-alunos no AVA da UEPA, registrada pela Plataforma *Moodle*. Segundo Barbour (2009), o grupo focal é uma opção quando se tem grupos isolados, os quais anseiam pela oportunidade de falar com outras pessoas. Para Gatti, (2005) o uso desta técnica pode revelar como as pessoas pensam e por que pensam e não somente o que pensam e expressam, bem como compreender diferenças e divergências, contraposições e contradições.

No processo de análise dos dados, nos ancoramos na triangulação dos dados obtidos por nos possibilitar a devida criticidade deles. De acordo com Flick (2009, p. 361), “a triangulação dos dados refere-se ao uso de diferentes fontes de dados, sem ser confundida com o emprego de métodos distintos para a produção dos dados”, ou seja, ao analisarmos os dados provenientes de documentos, entrevistas e grupo focal, eles nos possibilitarão maior respaldo conclusivo sobre a questão analisada. Ao utilizarmos várias fontes de dados foi possível uma visão mais complexa do fenômeno estudado e, conseqüentemente, maior fundamentação dos conhecimentos obtidos por meio dos métodos qualitativos (FLICK, 2009). Ao partir desse entendimento, a aplicação dos instrumentos de coleta de dados ocorreu por meio da análise documental, entrevista semiestruturada e grupo focal.

A análise documental se deu por meio da leitura do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia e documentos produzidos no âmbito do PARFOR/UEPA, cujo objetivo foi de identificar a ocorrência de uma proposta de formação

continuada de professores-formadores para o uso do Ambiente Virtual de Aprendizagem nos cursos do PARFOR\UEPA. Neste contexto, buscou-se documentos que revelassem o processo de formação continuada proposto pelo Núcleo de Educação Continuada e a Distância (NECAD), que em parceria com o PARFOR\UEPA realizou as primeiras formações dos professores atuantes no PARFOR e das demais formações; a Legislação específica da Educação a Distância no Brasil e o Ambiente Virtual de Aprendizagem do PARFOR/UEPA.

Ao compreendermos o AVA como uma página na *Web* e um documento dinâmico, onde a participação dos sujeitos educativos é efetivada por seus registros escritos, o analisamos como um documento disponível em meio virtual. De acordo com Flick (2009, p. 249), “Uma parte saliente da internet é *World Wide Web* e sua variedade infinita de páginas da *Web*. Estas podem ser vistas como uma forma especial de documento ou texto, e analisados dessa forma”. A análise dos dados no AVA ocorreu com o intuito de serem identificados os registros das participações dos professores formadores no AVA como autores, a fim de se relacionar a formação recebida com a prática desenvolvida por eles junto aos alunos.

A análise dos dados foi realizada mediante as técnicas da análise do conteúdo, descritas por Bardin (1995) e Franco (2005), a qual se organiza em torno do processo de categorização. Para Bardin (1995, p. 117), “A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos”.

A análise do conteúdo foi realizada mediante os seguintes procedimentos: (1) a pré-análise, cujo objetivo foi a organização dos materiais e das ideias iniciais por meio da leitura flutuante<sup>4</sup>, escolha dos documentos e preparação do material (BARDIN, 2005) (2) definição das unidades de análise<sup>5</sup>,

---

<sup>4</sup> [...] “consiste em estabelecer contatos com os documentos a serem analisados e conhecer os textos e as mensagens nele contidas, deixando-se invadir por impressões, representações, emoções, conhecimentos e expectativas” (FRANCO, 2005, p. 48).

<sup>5</sup> As Unidades de Análise se dividem em unidades de registro e unidades de contexto, sendo a primeira considerada a menor parte do conteúdo a ser analisado de acordo com as categorias levantadas e a segunda possibilita a leitura da parte mais ampla do conteúdo ao considerar o contexto em que informantes estão envolvidos (FRANCO, 2005).

optamos pela unidade de contexto, a qual permite a compreensão exata da unidade de registro (FRANCO, 2005); (3) a organização dos quadros de indicadores e categorização dos dados, que consiste no tratamento dos resultados, interferência e interpretação, cujo objetivo é a tabulação dos dados para que se tornem significativos e válidos na análise (BARDIN, 2005).

Na pré-análise foram consideradas as leituras das informações produzidas pela observação do Ambiente Virtual de Aprendizagem da UEPA, transcrições das entrevistas com os coordenadores, formadores de professores e professores-formadores, bem como o grupo focal realizado com os professores-alunos.

Após leitura dos documentos e transcrições, foram criados quadros com indicadores, os quais serviram de referência para o momento de categorização dos dados, em que se buscou agrupar as informações por categorias criadas a posteriori, as quais emergiam de acordo com as manifestações dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Para algumas respostas, optamos por conhecer a intensidade da frequência de algumas ocorrências, decidimos apresentá-las de acordo com os seus devidos percentuais. Para garantirmos o respaldo na fundamentação dos objetivos propostos, a análise dos dados se ancora na organização das categorias encontradas por meio de três Eixos Temáticos, assim definidos: Eixo Temático I: A proposta de formação continuada para o uso do AVA; Eixo Temático II: Estratégias e práticas dos professores-formadores no AVA e Eixo Temático III: A formação continuada para a atuação do professor-formador no AVA: o que dizem os participantes.

A construção teórica do estudo do objeto teve por base os autores que dialogam sobre as seguintes temáticas: Formação continuada de professores: Imbernón (2010), Giroux (2007), Freire (1996, 2005), Nóvoa (1995), Silva (2012), Palloff e Pratt (2002, 2013), Freitas (2002, 2007); Educação a Distância: Belloni (2003), Litto (2010), Lévy (1998, 1999) e Ambiente Virtual de Aprendizagem e Docência *Online*: Silva (2003, 2012), Moran (2009), Santos (1997, 2002), Santos (2006), Matar (2012). Neste diálogo, a Legislação da EaD no Brasil e seus desdobramentos atuais, como os Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância, bem como os documentos sobre a atual política de formação

de professores por meio do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), serviu de apoio para analisar a proposta.

Em termos de organização, este trabalho está estruturado em 03 (três) seções: na primeira, apresentamos a discussão teórica que embasa este estudo, ao tratarmos sobre as TIC e a construção do conhecimento no contexto pós-moderno e as políticas públicas de formação de professores e suas relações com o uso da modalidade de ensino a distância centrada nas TIC.

Na segunda seção, denominada “A formação de professores e as TIC: uma relação necessária para desenvolver a docência *online*”, damos continuidade à discussão teórica ao tratarmos sobre a formação continuada dos professores no contexto da TIC, o que envolve as reflexões quanto ao desenvolvimento da docência em ambientes *online*.

Na terceira seção, nomeada de “O PARFOR e a formação continuada de professores para o uso do AVA: limites e perspectivas”, abordamos sobre o histórico do PARFOR no contexto da Universidade do Estado do Pará e sua experiência com a oferta de 20% da carga horária do curso de Pedagogia a distância. Em seguida, apresentamos as discussões e análises das informações obtidas dos participantes da pesquisa, no sentido de se compreender o processo de formação continuada dos professores-formadores que atuam no AVA por meio da prática educativa desenvolvida por eles nesses ambientes virtuais e suas relações com os professores-alunos.

Por fim, explicitamos as “Considerações”, ao procurar refletir de forma crítica sobre a formação continuada dos professores-formadores do PARFOR que atuam no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) da UEPA, bem como apresentar contribuições que possam enriquecer esse tipo de prática na Amazônia Paraense.

## **1 AS TIC E A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO NO CONTEXTO PÓS-MODERNO E AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA MODALIDADE DE ENSINO A DISTÂNCIA**

Esta seção apresenta o referencial teórico que direcionou a análise e interpretação dos dados da pesquisa. Neste sentido, decidimos dividi-la em duas subseções, cujo objetivo é conduzir a reflexão sobre produção do conhecimento no contexto pós-moderno em que a cultura mundial é permeada pelas TIC, que passam a influenciar os mais diversos setores da sociedade, dentre eles a educação e todo o processo de ensino-aprendizagem, o que envolve as políticas públicas de formação de professores por meio da EaD e para o uso das TIC no processo educativo.

Na subseção denominada “As TIC e a construção do conhecimento no contexto pós-moderno”, discutimos sobre os impactos das atuais Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) no processo de construção do conhecimento, e de como tal processo tem influenciado o ensino e a aprendizagem nas escolas do século XXI.

Na subseção denominada “Políticas públicas e suas relações com a EaD”, buscamos refletir sobre as políticas públicas de formação de professores e suas relações com o uso da modalidade de ensino a distância centrada nas TIC. Destacamos o processo de regulação do Estado e suas estratégias para incentivar a formação de professores por meio da EaD como parte de uma concepção economicista e mercadológica. O texto discorre sobre o histórico da EaD no Brasil, com a intenção de apresentar os principais programas de EaD vinculados à formação de professores. Neste contexto, enfatizamos os programas Universidade Aberta do Brasil (UAB) e Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) como principais políticas públicas que fomentam a formação de professores da educação básica no Brasil.

## 1.1 As TIC e a construção do conhecimento no contexto pós-moderno

No atual momento denominado por muitos de período pós-moderno, a produção do conhecimento ganha novos contornos, em que as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) realizam a mediação, ao reduzir distâncias e possibilitar conectar pessoas de culturas, classes, sexo e raças diferentes. O uso dessas tecnologias evoluiu para além das técnicas em si, tornando-se um sistema complexo denominado ciberespaço e que se amplia a partir do contexto de uma cultura dada pela conexão chamada de *Cibercultura*<sup>6</sup>. É a partir desse contexto que se evidencia o uso das TIC como um universo de possibilidades para a construção de novos conhecimentos. No entanto, acreditamos que esta expectativa só será alcançada se superada a superficialidade do dilúvio de informações ao qual somos submetidos para um conhecimento que interligue o todo às partes e as partes ao todo, ao superar o formato disciplinar para ir ao encontro de um conhecimento que promova a vida (MORIN, 2000). Neste sentido, o estudo propõe uma reflexão crítica a respeito do uso contemporâneo das tecnologias da informação e comunicação para a construção do conhecimento neste contexto, assim, chamado de pós-moderno, em interação com a formação continuada de professores.

Sabemos que a temática ganha relevância ao considerarmos que um dos pontos centrais no âmbito da concepção pós-moderna é a busca pela superação do conhecimento disciplinar para um conhecimento inter-relacional, multirreferencial, o qual dialoga com outras formas de conhecimento (OLIVEIRA, 2012).

Ao relacionarmos os principais aspectos que constituem a concepção de pós-modernidade propostas por Santos (1997) e Morin (2000) com o uso das TIC, buscamos compreender o movimento que o conhecimento produzido realiza em face da dinâmica do ciberespaço.

---

<sup>6</sup> Cibercultura é o termo adotado à “forma sociocultural que emerge da relação simbiótica entre a sociedade, a cultura e as novas tecnologias de base micro - eletrônica que surgiram com a convergência das telecomunicações com a informática na década de 70” (LEMOS, 2003, p.2).

### 1.1.1 O contexto do pensamento moderno ao pós-moderno

O pensamento moderno foi marcado por um modelo de racionalidade científica totalitária, o qual nega o caráter racional a todas as formas de conhecimento que não estejam pautadas nos seus princípios epistemológicos e regras metodológicas do fazer ciência (SANTOS, 1997). Neste contexto, o senso comum era visto com desconfiança, apenas o conhecimento produzido a partir de rigor científico com base na matemática era considerado válido. A matemática servia à ciência moderna como instrumento, lógica de investigação, bem como modelo de representação da própria matéria. As medições dão o tom do rigor científico, ao ponto que, somente aquilo que era passível de ser quantificável era relevante para a ciência. Outra questão importante está no ato do conhecer, que consistia em dividir e classificar para depois determinar relações sistemáticas entre o que se separou. O método científico moderno é sustentado pela redução da complexidade (Ibidem, 1997).

Ao reduzir a complexidade das análises científicas observamos que a questão do conhecimento totalizante é um dos pontos centrais da modernidade. De acordo com Santos (1997) essa concepção de ciência passou a ser abalada primeiramente com as afirmações de Einstein sobre a relatividade da simultaneidade que põe em cheque a simultaneidade universal pregada por Newton, alterando as noções preexistentes de tempo e espaço.

Esses acontecimentos evidenciam o rompimento da ciência moderna e a emergência de um novo paradigma científico chamado de pós-moderno.

Diferente do conhecimento moderno, o conhecimento pós-moderno busca a superação do disciplinar, é relacional e se propõe ir além do mundo das técnicas, devendo servir para a vida. Santos (1997) afirma que o paradigma de ciência a emergir deve ser um conhecimento prudente para uma vida decente, ou seja, não deve ser apenas um paradigma científico, mas também social.

O conhecimento do senso comum, antes desprezado no paradigma moderno, agora passa a ser valorizado e tido como válido. A complexidade, o caos, a ação comunicativa, pensamento sistêmico, estruturas dissipativas, entre outras,

são exemplos do pensamento contemporâneo que compreende uma parte do universo complexo em que nos encontramos.

A condição sistêmica para onde se encaminham as mais diversas teorias se contrapõe às “grandes narrativas” das “narrativas mestras”, as quais na concepção moderna seriam teorias e explicações mais abrangentes reunidas num único sistema de compreensão total das estruturas e do funcionamento do universo e do mundo social que tinham como principal função manter a ordem e o controle do social (SILVA, 2011). De acordo com Morin (2000, p. 42):

Até meados do século XX, a maioria das ciências obedecia ao princípio da redução, que limitava o conhecimento do todo ao conhecimento de suas partes, como se a organização do todo não produzisse qualidades ou propriedades novas em relação às partes consideradas isoladamente.

Santos (1997) considera que a fragmentação pós-moderna não é disciplinar e sim temática, na qual o conhecimento avança à medida que o seu objeto se amplia.

No universo de possibilidades em que se encontra o conhecimento pós-moderno é necessária a compreensão do todo não totalizante que busca dar respostas à vida cotidiana. A construção desse conhecimento deve considerar a interdependência de outros conhecimentos não mais ou menos importantes, mas sim fazendo parte de um todo complexo. Para Morin (2000, p. 38):

*Complexus* significa o que foi tecido junto; há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico), há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e o seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si.

Nestas condições, Santos (1997, p. 48) observa que quanto mais as ciências naturais se aproximam das ciências sociais, estas se aproximam das humanidades; pois, “o mundo, que hoje é natural ou social e amanhã será ambos, visto como um texto, como um jogo, como um palco ou ainda como uma autobiografia”.

Ainda conforme o autor, a compreensão do conhecimento pós-moderno passa pela transgressão metodológica, a qual encontra caminho em uma rede complexa que não conhece fronteiras, para se constituir em outros conhecimentos que deverão se constituir em senso comum. Segundo Silva (2011, p. 115), “a ciência e tecnologia já não encontram em si a justificação que antes gozavam”, dessa forma, o cenário que se constitui é de incerteza, dúvida e indeterminação.

### 1.1.2 As TIC no contexto pós-moderno

A base histórica das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) existentes no século XXI possui o seu início no período moderno; no entanto, as novas configurações de uso destas TIC estão intimamente relacionadas com a atual cena social e cultural, descritas na literatura pós-moderna.

[...] os “novos” meios de comunicação e informação parecem corporificar muitos dos elementos que são, nessa literatura, descritos como pós-modernos: fragmentação, hibridismo, mistura de gêneros, pastiche, colagem e ironia. Pode-se, inclusive, observar a emergência de uma identidade que se poderia chamar de pós-moderna: descentrada, múltipla e fragmentada. As instituições e os regimes políticos que tradicionalmente encarnaram os ideais modernos do progresso e da democracia parecem crescentemente desacreditados. Saturação da base de conhecimentos e de informações disponíveis parece ter contribuído para solapar os sólidos critérios nos quais se baseava a autoridade e legitimidade da epistemologia oficial (SILVA, 2011, p. 114).

Do texto de Silva (2011) acima citado, podemos depreender que as TIC têm possibilitado novas leituras de mundo e conseqüentemente a emergência de uma identidade que pode ser compreendida na visão do autor como pós-moderna, resultado este, do rompimento processual com a base de conhecimentos construída e mantida com o intuito de se legitimar um modelo de construção do conhecimento como oficial.

A comunicação que se efetiva no século XXI com base nas TIC tem seu desenvolvimento desde os primeiros computadores como as calculadoras. Estas surgiram na Inglaterra e nos Estados Unidos em 1945 e para o uso restrito dos militares e cientistas, em cálculos científicos e estatísticos. Na década de 70, o

microprocessador foi responsável pela automação industrial: robótica, linhas de produção flexíveis, máquinas industriais com controles digitais, entre outros (LÉVY, 1999).

O autor anteriormente citado assevera que a criação do computador pessoal tornou possível para o usuário criar textos, imagens e músicas, organizar planilhas, realizar pesquisas e se divertir com jogos. No entanto, é somente no final dos anos 80 e início dos anos 90 que passa a ocorrer um movimento sócio cultural em que um número crescente de pessoas e computadores fica conectado à inter-rede. O autor ainda esclarece:

As tecnologias digitais surgiram, então, como a infraestrutura do ciberespaço, novo espaço de comunicação, de sociabilidade, de organização e transação, mas também novo mercado da informação e do conhecimento (LÉVY, 1999, p. 32).

O autor define ciberespaço como “o espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores”, e pontua também que a crescente digitalização das informações tornará o ciberespaço o principal canal de comunicação e suporte de memória da humanidade. Segundo BRITTO (2009), Lévy vê o ciberespaço como a conexão de todos, como a comunhão de toda a subjetividade existente.

De acordo com Lévy (1999, p.113) “o ciberespaço, quanto mais se amplia, mais ele se torna “Universal”, e menos o mundo informacional se torna totalizável”. Considera que a extensão, a interconexão e a interatividade no ciberespaço constituem o chamado “Universal”, ou seja, uma unificação da humanidade pelo ciberespaço, no qual os bilhões de cérebros reunidos tornam-se um “hipercótex” (grande cérebro) que arquiva toda produção e memória humana. Quanto ao mundo informacional “menos totalizável”, significa que, quanto mais ocorrem conexões e introdução de novas informações, mais se acrescenta heterogeneidade e multiplicidade ao ciberespaço, afastando-o da totalização e o aproximando da complexidade e do caos.

Por isso, conforme Lévy (1999, p. 123), o “universal” adotado por ele não foi contemplado pela filosofia pós-moderna, a qual coloca o “Universal” no patamar da totalização, que é ícone das “grandes narrativas” no período moderno.

O autor afirma que o erro da pós-modernidade foi “jogar fora a bacia que é o universal junto com a água suja que é a totalidade”.

O uso das tecnologias no contexto da pós-modernidade tem sido entendido dentro do movimento contemporâneo denominado de *cibercultura*, como:

[...] a forma sociocultural que emerge da relação simbiótica entre a sociedade, a cultura e as novas tecnologias de base micro - eletrônica que surgiram com a convergência das telecomunicações com a informática na década de 70 (LEMOS, 2003, p.2).

Ao relacionarmos a *cibercultura* à produção do conhecimento no contexto pós-moderno, compreendemos que esse é um momento caracterizado pelo uso intensivo das tecnologias da informação e comunicação nos mais diversos espaços sociais. De acordo com Lévy (1998, p. 17):

A mediação digital remodela certas atividades cognitivas fundamentais que envolvem a linguagem, a sensibilidade, o conhecimento e imaginação inventiva. A escrita, a leitura, a escuta, o jogo e a composição musical, a visão e a elaboração das imagens, a concepção a perícia, ensino e o aprendizado, reestruturados por dispositivos técnicos inéditos, estão ingressando em novas configurações sociais.

No contexto pós-moderno as tecnologias da informação e comunicação, dentre as mais variadas formas de sua participação na vida cotidiana, a *cibercultura* tem se configurado em um meio que propicia a mediação para a promoção da situação comunicativa. Para Santos (1997, p. 45), “o mundo é comunicação e por isso a lógica existencial da ciência pós-moderna é promover a situação comunicativa”.

Neste contexto, Lévy (1999) define três princípios fundamentais da *cibercultura*, os quais são: a interconexão, as comunidades virtuais e a inteligência coletiva. O autor apresenta esses princípios que se relacionam e que se alimentam como impulsionadores da *cibercultura*.

A interconexão é caracterizada como uma das pulsões mais fortes do ciberespaço, capaz de provocar uma mutação na física das comunicações, em que há a passagem da noção de canal e de rede para uma sensação de espaço envolvente, que tornaria todo o ciberespaço um canal comunicativo.

O segundo princípio, consiste na construção de comunidades virtuais que se apoiam na interconexão via computadores e se desenvolvem sobre as afinidades de interesses, de conhecimentos, de projetos mútuos, em um processo de cooperação ou de troca, que independem de sua localização geográfica ou filiações institucionais (LÉVY, 1999). Para o autor, as comunidades virtuais representam um elemento de renovação de sociabilidade no qual as pessoas podem discutir assuntos de seus interesses e compartilhar conhecimentos de forma real, ainda que não presencial.

A cibercultura é a expressão da aspiração de construção de um laço social, que não seria fundado nem sobre links territoriais, nem sobre relações institucionais, nem sobre as relações de poder, mas sobre a reunião em torno de centros de interesses comuns, sobre o jogo, sobre o compartilhamento de saber, sobre a aprendizagem cooperativa, sobre processos abertos de cooperação (LÉVY, 1999, p.132).

Neste contexto, Lévy considera que as aprendizagens estarão cada vez mais distantes dos centros tradicionais de transmissão do conhecimento e mais próximas dos centros de interesses comuns em que os membros dos grupos aprendem entre si, o que torna difícil o processo de regulação do Estado sobre aquilo que se aprende.

De acordo com Lévy (Ibidem) as comunidades dentro do princípio de regulação do Estado tinham pouco ou nenhuma expressão. Com o uso das redes de informação e comunicação, as comunidades têm encontrado novas possibilidades de se firmarem e conquistarem os mais diversos espaços antes limitados por barreiras geográficas ou políticas. Nesse aspecto, Santos (2002) pontua que dos três princípios de regulação (mercado, Estado e comunidade), o princípio de comunidade foi, nos últimos duzentos anos, o mais negligenciado, sendo quase totalmente absorvido pelo Estado e mercado.

O terceiro e último princípio da *cibercultura* é referente à inteligência coletiva, o autor afirma que a finalidade deste princípio seria compreendida pela perspectiva espiritual, já que o melhor que se pode fazer do ciberespaço é a possibilidade de “se colocar em sinergia os saberes, as imaginações, as energias espirituais daqueles que estão conectados a ele” (LÉVY, 1999, p. 133). Neste caso, compreendemos que o autor aposta na ideia de que o ciberespaço deixe de ser um

lugar de atividades pontuais e se torne um ambiente capaz de compreender todas as áreas da vida de uma pessoa; porém, não temos como afirmar se isso é o melhor a ser feito, apenas considerá-lo como uma possibilidade.

Neste universo de possibilidades comunicacionais proporcionadas pelo ciberespaço, uma das características mais marcantes desse movimento seria a possibilidade da relativização da presença. Este aspecto torna a ideia de presença, antes indispensável, mais aceita, ao ponto de se questionar se o virtual também não seria real, validando-se a simulação da presença nas mais diversas situações da ação do homem em sociedade, ou seja, o trabalho, o estudo, o relacionamento pessoal e o lazer têm sido impactados pela forma como nos comunicamos.

### 1.1.3 O conhecimento e as possibilidades do ciberespaço

O mundo torna-se cada vez menor e tudo está interconectado de um ponto a outro do planeta, seja pela televisão, telefone ou internet. Morin (2000) sustenta a ideia de que todos estão cada vez mais presentes em cada parte do mundo, onde cada indivíduo recebe ou consome informações e substâncias oriundas de todo o universo. Porém, o autor ressalta que quanto mais somos envolvidos pelo mundo, mais difícil é compreendê-lo.

O dilúvio de informações ao qual estamos expostos não é capaz de produzir o conhecimento que necessitamos. Isso vai além da superfície. Morin (2000, p. 64) afirma que “é preciso situar as informações e os dados em seu contexto para que adquiram sentido”. Para Santos (1997) o sentido do conhecimento é promover a vida, ou seja, não se trata apenas do conhecimento produzido para sobreviver, e sim para saber viver, dessa forma é necessário um conhecimento compreensivo e íntimo que não nos separe e sim nos una de maneira pessoal ao que estudamos.

Nestes termos é que compreendemos a preocupação de Morin (2000, p. 35):

O conhecimento do mundo como mundo, é necessidade ao mesmo tempo intelectual e vital. É o problema universal de todo cidadão do novo milênio:

como ter acesso às informações sobre o mundo e como ter a possibilidade de articulá-las? Como perceber e conceber o Contexto, o Global (a relação todo/partes), o Multidimensional, o Complexo? Para articular e organizar os conhecimentos e assim reconhecer e conhecer os problemas do mundo, é necessário a reforma do pensamento.

A compreensão do todo e as partes nos leva a entender que a sociedade é mais que um contexto, ela é o todo organizador do qual fazemos parte (MORIN, 2000). Dessa forma a produção do conhecimento, como resultado desse todo organizado, também se configura e se reconfigura diante do movimento do ciberespaço como parte da sociedade que vivemos. Para Britto (2009, p. 162):

Só podemos entender a cibercultura como parte do todo que é a cultura contemporânea, em profunda mudança, mas não somente da emergência do ciberespaço, mas por variados elementos que estão configurando a sociedade com a qual nos deparamos e os seus impasses e tensões.

De acordo com Santos (1997, p. 52) “no paradigma emergente, o caráter autobiográfico e auto-referencial da ciência é plenamente assumido”. Isto quer dizer que, quanto ao uso das TIC, as pessoas não são apenas consumidoras de informações, mas também produtoras de conhecimentos. Lévy (1999) ressalta que cada “nó na rede”, nome dado às pessoas que estão conectadas, pode se tornar um produtor ou emissor de novas informações com o potencial de reorganizar uma parte das informações por sua própria conta.

Nos meios digitais a produção simbólica da humanidade cresce de forma exponencial. Na primeira década do século XXI toda a produção cultural da humanidade pode ser digitalizada e disponibilizada para acesso via internet. A simplificação na forma de produção dos mais variados bens simbólicos, sejam eles tangíveis ou intangíveis, por programas específicos, tem possibilitado que as pessoas produzam seus próprios textos, sons, vídeos e imagens sem a participação de terceiros. Para Britto (2009, p. 134) “É preciso registrar o profundo caráter democratizador que a digitalização do simbólico tem em si”.

É uma democracia ainda limitada segundo Lévy (1999), pois boa parte da população não possui acesso aos conhecimentos disponíveis no ciberespaço. No Brasil, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - (IBGE/2013), de 2005 para 2011 o aumento no contingente de pessoas que utilizam a internet foi de 143,8%, enquanto a população com 10 anos ou mais

cresceu apenas 9,7%, a qual é responsável por 46,5% da utilização da internet, ou seja, 53,5% dos brasileiros nessa faixa não utilizam a rede mundial de computadores, o que representa um percentual expressivo, apesar do aumento significativo no número de pessoas que passaram a ter acesso à internet no período citado.

Lévy (1999) acredita que o século XXI tem propiciado a realização do objetivo marxista, principalmente quando possibilita a apropriação dos meios de produção pelos próprios produtores. Para Britto (2009, p. 134),

[...] o acesso à internet é cada vez mais uma forma de acesso ao grande acervo do conhecimento e da produção simbólica humana. Ela vai sendo cada vez mais o depositário das infinitas manifestações artísticas e intelectuais não só da atualidade, mas de tudo que já foi anteriormente produzido. Ampliando a disponibilidade desses conteúdos, cada vez mais, com instrumentos de busca e recortes adequados, o computador conectado será uma porta para o conhecimento.

Ao relacionarmos o uso da internet aos processos educativos que se desenvolvem nos ambientes formais e informais, devemos considerar que a internet é de fato uma porta que se abra para um universo de possibilidades quando tratamos de informação, porém quando tratamos de produção de conhecimentos, a experiência do papel é de suma importância, pois é ele quem pode revelar e construir pontes que darão acesso aos novos conhecimentos que tem o papel de conduzir o educando dentro dos objetivos por este traçados, e assim não se perca no turbilhão de informações que proporciona a internet.

O momento que se configura aponta para a valorização do conhecimento do senso comum, o qual deve ser interpenetrado pelo conhecimento científico como potencializador na criação de uma nova racionalidade (SANTOS, 1997). O autor destaca que “na ciência pós-moderna o salto mais importante é o que é dado do conhecimento científico para o conhecimento do senso comum” (Ibidem, p.57) e, que o conhecimento científico deve se converter em conhecimento do senso comum, o que não significa o desprezo do conhecimento que produz tecnologia, mas sim que o desenvolvimento tecnológico deve se traduzir em sabedoria de vida, ou seja, é o conhecimento científico democratizado que serve ao bem comum de forma ativa.

Diante do exposto, compreendemos que o ciberespaço, concebido a partir das técnicas, tornou-se um ambiente fértil com um universo de possibilidades que propiciam à mente humana a utilização das mais diversas formas de manifestações sociais e culturais, que impactam tanto a vida social quanto a material das pessoas.

Desta forma, o ciberespaço, como representação simbólica do espaço material, também passa a ser um espaço de possibilidades para a construção do novo senso comum proposto por Santos (2002), o qual está disposto em três dimensões: a solidariedade (dimensão ética), a participação (dimensão política) e o prazer (dimensão estética). Para Britto (2009, p. 162):

Não conseguiremos entender a cibercultura a partir do ciberespaço. A cibercultura é e será produto das tensões sociais, das configurações renovadas do todo comunicacional, das mudanças reais e efetivas do social, da renovação de valores e das trocas simbólicas, tendo como condicionante ou potencializador o ciberespaço.

São múltiplas as formas de utilização de produção, na contemporaneidade, de acesso ao conhecimento a partir do ciberespaço; no entanto, a complexidade na construção do conhecimento, ainda consiste em saber relacionar as partes com o todo e o todo às partes dentro do universo complexo em que vivemos, onde o ciberespaço é apenas o meio criador de possibilidades de encontros antes inimagináveis, encontros estes que nos permitem avançar em direção às respostas que promovam a vida.

Pudemos perceber que o conhecimento produzido contemporaneamente e a forma como as pessoas se relacionam são cada vez mais dependentes das TIC, já que é crescente a transposição do mundo real para o mundo virtual.

Esta importância atribuída às TIC a fim de construir o conhecimento no contexto da complexidade está intimamente ligada ao universo de possibilidades que o ciberespaço propicia para o acesso as mais diversas formas de conhecimentos, que ao serem disponibilizados, possibilitam novas redes de conhecimento, criando um sistema cíclico e caótico, e não se pode prever qual o impacto que cada conhecimento disponibilizado na rede mundial de computadores tem sobre os mais diversos locais por onde é acessado.

É neste sentido que o papel do professor torna-se imprescindível para o processo educativo, pois sua formação deve lhe garantir o acesso à leitura desses novos espaços, que o respaldará no auxílio do educando em seus percursos formativos, uma vez que compreendemos o ciberespaço apenas como um mediador de possibilidades e que o centro do processo da construção do conhecimento sempre será a pessoa que, ao realizar a ação sistêmica, passa a relacionar o local ao global - e vice versa - na construção de um conhecimento que proporcione uma reflexão crítica de liberdade de sua ação como cidadão e não apenas reprodutor de imagens partidas de uma suposta realidade.

Diante disso, o próximo tópico apresenta a discussão sobre as políticas públicas de formação de professores por meio da modalidade do ensino a distância. Compreendemos que a formação do professor precisa estar alinhada às reais necessidades educativas que imprime o mundo contemporâneo; porém é necessário que se mantenha o foco no desenvolvimento integral do professor para que ele seja capaz, não apenas de obter uma certificação, mas de compreender as novas sistemáticas da construção do conhecimento em que estão envolvidos professores e alunos.

## **1.2 Políticas públicas e suas relações com a EaD**

A formação de professores a distância no Brasil segue a tendência das políticas públicas que encontram, no discurso da democratização da educação, na dispersão geográfica brasileira e no crescente avanço da sociedade quanto ao uso das Tecnologias da Informação Comunicação (TIC), um meio de introduzir e fortalecer políticas de formação de professores alinhadas aos interesses economicistas do Estado, propostos por organismos financeiros internacionais. Como principais representantes, temos o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI) que influenciam nas criações de políticas públicas para a educação nos países em desenvolvimento como o Brasil.

O referido tipo de influência traz em seu discurso o sentimento pela melhoria da educação e a superação das desigualdades em contextos de emergência; no entanto, acaba por colaborar ainda mais com a lógica neoliberal.

Na prática a “educação é alçada ao status de capital humano” (FRIGOTTO, 1995, p. 30). Para Frigotto (1995), há uma luta para que a qualificação humana não seja sujeitada às leis do mercado e à sua adaptabilidade e funcionalidade.

A qualificação humana, compreendida como o desenvolvimento de condições físicas, mentais, afetivas, estéticas e lúdicas do ser humano, capazes de satisfazer as suas várias necessidades, as quais são postas no plano de direitos que não podem ser mercantilizados, tem sido reduzida à “teoria” do capital humano, cuja ideia central nos revela que um acréscimo marginal de instrução, treinamento e educação reflete no aumento da capacidade produtiva (FRIGOTTO, 1995).

O processo de produção do capital humano foca seus investimentos em conhecimentos, habilidades e atitudes que potencializam a capacidade de trabalho e produção e deixam de fora da formação dos professores, aspectos necessários à condição crítica do ser humano, considerados obstáculos para a urgente necessidade de se formar para o mercado.

Assim, ressaltamos a preocupação existente em relação aos processos de formação inicial e continuada de professores por meio da modalidade a distância, quando apontados como *locus* de uma formação fragmentada e esvaziada dos fundamentos epistemológicos e científicos, necessários a uma formação emancipatória e não que apenas ratifique os princípios mercadológicos, como pontua Freitas (2007, p. 09):

A redução do espaço dos fundamentos epistemológicos e científicos da educação nos processos formativos, e a prevalência de uma concepção conteudista e pragmática de formação de professores, ancoradas na epistemologia da prática e na lógica das competências, vem produzindo novas proposições para as licenciaturas que se desenvolvem no interior dos programas de educação à distância.

Consideramos que a educação a distância como modalidade é permeada de potencialidades para o desenvolvimento de uma educação significativa e de qualidade, porém é necessário refletirmos sobre as limitações desta modalidade quando utilizada para dar respostas às necessidades formativas de professores e, conseqüentemente, contribuir estrategicamente para a expansão do ensino superior de qualidade no Brasil.

A educação a distância como modalidade não é uma invenção recente, apesar de ser pauta corrente nas políticas públicas do Estado, ela percorreu um longo caminho até chegar a ser o que conhecemos, mediada pelas TIC, com recursos que convergem texto, áudio, imagem e vídeo em processos de comunicação síncrona e assíncrona.

De acordo com Saraiva (1996), é possível identificar a prática da educação a distância desde a antiguidade com o intercâmbio de mensagens escritas, que iniciou na Grécia e avançou para Roma. O primeiro marco da educação a distância foi registrado pela *Gazeta de Boston*, nos EUA, quando foi publicado um anúncio pelo professor de taquigrafia Cauleb Philips, que convidava as pessoas da cidade de Boston a realizarem o curso de taquigrafia por meio de lições recebidas semanalmente.

No Brasil, o marco inicial da EaD foi registrado pela criação em 1922 da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro por Roquete Pinto, cujo objetivo principal era ampliar o acesso à educação por meio da radiodifusão. Em 1992 foi criada a Coordenadoria Nacional de Educação a Distância pelo MEC e, a partir de 1995, a Secretaria de Educação a Distância. Além destes, muitos outros programas de educação a distância foram criados no Brasil. Dentre os quais destacamos: o Instituto Universal Brasileiro, fundado em 1941; o Projeto Minerva, transmitido pela Rádio MEC; o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) que iniciou suas atividades em EaD em 1976; a Associação Brasileira de Tecnologia Educacional (ABT), na década de 80; a Fundação Roquete Pinto com o Programa “Um Salto para o Futuro”, em 1991; a Secretaria de Educação a Distância (SEED)/Ministério da Educação (MEC) com o Programa TV Escola, em 1995, e o Telecurso 2000 produzido pela Fundação Roberto Marinho (SARAIVA, 1996).

De acordo com Alves (2009) a primeira tentativa em se ofertar ensino superior por meio da modalidade a distância no Brasil ocorreu no ano de 1972 por meio de um grupo de parlamentares que, motivados com o sucesso da *Open University* na Inglaterra, apresentaram um projeto de lei para que tivéssemos uma instituição de ensino superior aos moldes à do Reino Unido.

A primeira proposta foi arquivada por se entender que a matéria merecia um julgamento posterior mais amadurecido. Em 1974, um novo projeto de lei com a intenção de se criar uma Universidade Aberta foi submetido; no entanto, foi

impedido de prosseguir por ser considerado pelo Conselho Federal de Educação (CFE) pauta de iniciativa do Ministério da Educação (ALVES, 2009).

Outras tentativas de criar uma universidade aberta foram feitas, porém sempre frustradas devido às orientações do CFE que afirmava que “a criação de um sistema tão complexo e original de ensino superior exige planejamento lúcido e rigoroso de pessoas que tenham plena consciência da filosofia que inspira a universidade aberta” (Idem, p. 12).

As orientações do CFE nos levam a compreender que a falta de planejamento e consistência do projeto de universidade aberta que se desejava implementar foi o maior obstáculo para a proposta na época. Somente em outubro de 2005 o MEC criou o projeto Universidade Aberta do Brasil (UAB), não como uma universidade em si, mas como um consórcio de instituições públicas de ensino superior que realizam as suas atividades mediante apoio de Polos presenciais. Desta forma, a UAB assume um projeto diferente do adotado pela *Open University*, cujo conceito do termo “aberta” podemos observar:

O termo “aberta” se aplica à nova universidade em vários sentidos. Primeiramente no sentido social, pois se dirige a todas as classes sociais, permitindo que as pessoas possam completar seus estudos em suas próprias casas sem exigência de frequência às aulas, a não ser uma ou duas semanas por ano. Em segundo lugar, do ponto de vista pedagógico, na medida em que a matrícula na universidade está aberta a todo indivíduo, maior de 21 anos, independente de apresentação de certificado de instrução anterior e de qualquer exame de admissão. Finalmente, ela se chama aberta no sentido em que seus cursos, pelo rádio e pela televisão, estão abertos ao interesse e à apreciação do público em geral (ALVES, 2009, p. 12).

Foram muitas as experiências do Brasil com a EaD, mas foi por meio dos processos regulatórios que a introdução da educação a distância no ensino superior ganhou força.

### 1.2.1 Formação de professores a distância: regulação e estratégias

No Brasil a culminância das políticas desenvolvidas para introduzir a modalidade de ensino a distância e também atender às orientações dos

organismos internacionais ocorreu com o desenvolvimento de uma legislação própria que obteve o reconhecimento oficial mediante a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB- Lei nº 9.394/96), que em seu Art. 80 rege que “O poder público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada”.

De forma estratégica a formação inicial e continuada de professores na modalidade a distância passou a assumir um papel de destaque no âmbito dos programas de formação de professores da educação básica após abertura legal, como podemos observar no § 3º do Art. 62 da Lei de Diretrizes e Bases - Lei 9394/96.

Outro meio de se introduzir a modalidade a distância nos cursos superiores parte da edição da Portaria 4.059/2004 a qual ressalta que, nos cursos reconhecidos, poderão ser ofertadas por meio da modalidade a distância, disciplinas de forma integral ou parcial, desde que esta oferta não ultrapasse 20 % da carga horária total do curso.

O propósito do Estado torna-se mais evidente com o Decreto 5.800, de 8 de junho de 2006, que cria o sistema UAB, e estabelece que sua prioridade é oferecer por meio da educação a distância formação inicial a professores em efetivo exercício na educação básica pública, sem graduação; além da formação continuada àqueles já graduados e também cursos para dirigentes, gestores e outros professores de educação básica da rede pública.

Além do sistema UAB, considerado um dos principais sistemas de formação de professores na modalidade a distância, bem como as instituições privadas de ensino superior, há também outros programas desenvolvidos pelo MEC, tais como: Programa de Formação de Professores em Exercício (PROFORMAÇÃO), PRO-LICENCIATURA, PARFOR A DISTÂNCIA, PARFOR SEMIPRESENCIAL e o PARFOR PRESENCIAL com previsão da utilização de até 20% da carga horária das disciplinas pela modalidade a distância.

O Programa de Formação de Professores em Exercício (PROFORMAÇÃO) era vinculado à extinta Secretaria de Educação a Distância (SEED) e atuou no período de 1999 a 2004, tendo capacitado 30 mil professores na modalidade a distância. O objetivo era capacitar professores leigos em exercício

a fim de habilitar para o magistério na modalidade Normal que estivessem atuando nas quatro séries iniciais, classes de alfabetização ou Educação de Jovens e Adultos – EJA das redes públicas de ensino do país. O programa foi realizado pelo MEC em parceria com os estados e municípios e financiado pelo Fundo de Fortalecimento da Educação (FUNDESCOLA) que administrava recursos oriundos do Banco Mundial; recebeu o apoio do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e em 2002 passou a ser financiado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) por meio de convênio com a Secretaria de Educação a Distância – SEED/MEC.

O Pró-Licenciatura (PROLIC) foi criado em 2005 com o objetivo de ofertar formação inicial por meio da modalidade de educação a distância a professores que atuavam nas séries finais do ensino fundamental e médio; sendo desenvolvido pelo MEC em parceria com a Secretaria de Educação a Distância (SEED) e Secretaria de Educação Básica (SEB) e financiado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

O Pró-Licenciatura ocorreu em parceria com instituições de ensino superior que implementavam cursos de licenciatura a distância com duração igual ou superior à mínima exigida para os cursos presenciais. A adesão ao programa era realizada pelas secretarias estaduais e municipais de educação. O professor interessado precisava estar em exercício há pelo menos um ano e sem habilitação legal exigida para o exercício da função de acordo com a LDB-Lei 9.394/96.

O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), além da modalidade presencial e semipresencial em desenvolvimento desde 2009, passou a contar em 2012 com o programa denominado PARFOR A DISTÂNCIA, implantado pela CAPES, o programa ocorre no âmbito da UAB e conta com a colaboração das Secretarias de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e com as Instituições de Ensino Superior (IES). Os cursos podem ser de Primeira Licenciatura<sup>7</sup>, Segunda Licenciatura<sup>8</sup> e Formação

---

<sup>7</sup> Primeira Licenciatura são cursos de graduação destinados aos docentes em exercício na rede pública da educação básica que não tenham formação superior.

<sup>8</sup> Segunda Licenciatura são cursos de graduação destinados aos docentes que possuem formação em licenciatura, mas atuam em área distinta desta formação.

Pedagógica<sup>9</sup>; são ofertados na modalidade a distância e se destinam a formação de professores ou profissionais em exercício nas redes públicas de educação.

Os programas acima descritos são considerados os mais importantes para a formação de professores a distância no plano nacional, e com isso, destacamos o modelo de gestão adotado, bem como a forte ligação desses programas com as políticas neoliberais. De acordo com FREITAS (2002), na década de 90, denominada “Década da educação”, podemos observar o aprofundamento das políticas neoliberais; a autora destaca a criação do Sistema Nacional de Educação a Distância e a instalação de aparelhos de TV em cada escola com o objetivo de preparar os professores e melhorar o ensino.

Outras estratégias de formação de professores são adotadas, como a expansão dos Institutos Superiores de Educação e dos Cursos Normais Superiores no final da década de 90 com a finalidade de formar professores com ênfase no caráter técnico-instrumental. Para Freitas (2002), a concepção tecnicista de educação retorna com uma nova roupagem no âmbito das reformas educativas que, embaladas por um discurso de competitividade buscam, na qualificação dos recursos humanos, a condição indispensável para o desenvolvimento econômico pretendido, o que cumpre as orientações dadas pelos organismos financiadores internacionais.

Ainda segundo Freitas (Idem), as políticas de formação de professores adotadas na década de 90 ficaram restritas às reformas da educação básica; porém, a partir dos anos 2000, as políticas de formação passaram a ficar fortemente articuladas com a reestruturação interna das universidades, fato este que se evidencia com a organização e expansão da educação superior a distância. Dessa forma, a reconfiguração da formação de professores se articula ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), à expansão da UAB e ao Sistema Nacional de Formação de Professores, coordenado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Observamos que além da formação de professores a distância se articular com tais políticas públicas, ela acaba por assumir um papel de “destaque”

---

<sup>9</sup> Formação Pedagógica são cursos para docentes graduados e não licenciados que se encontram em exercício na rede pública da educação básica.

e a contribuir com a meta governamental de aumentar número de vagas no ensino superior utilizando-se da capacidade instalada das universidades sem maiores investimentos.

O Censo da Educação Superior 2012, período 2011-2012, divulgado pelo MEC em 2013, confirma esse “destaque” ao apontar que, dos estudantes matriculados no ensino superior a distância, 72% estudam em universidades e a maioria destes (40,4%) cursa licenciatura. No ensino superior presencial a licenciatura representa 19,5%. O estudo mostra que 83,7% das matrículas no ensino superior a distância estão concentradas em instituições privadas e 16,3% em instituições públicas. No período de 2011-2012, o número de matrículas na modalidade a distância ultrapassou em 15% o número de matrículas na modalidade presencial. Esses números refletem os investimentos que o governo tem realizado na educação a distância. As políticas públicas para a ampliação de vagas no ensino superior têm conduzido universidades públicas e privadas a instituírem programas de educação a distância, na maioria das vezes, elegem os cursos de licenciatura para a sua oferta.

O crescimento do ensino superior a distância no Brasil com a concentração nas licenciaturas representa um grande impacto para a formação de professores e gera preocupações a respeito da qualidade dessas formações. Por isso, é importante refletirmos sobre os principais fatores que se articulam e comprometem as formações nesta modalidade de ensino.

### 1.2.2 A formação de professores a distância

A introdução da modalidade a distância numa ênfase economicista e mercadológica no cenário da formação de professores é um dos principais pontos que desencadeiam diversos fatores que concorrem para suprimir questões essenciais na formação de professores.

Barreto (2010) destaca que neste processo de recontextualização das TIC na formação de professores a distância é preciso considerar não somente a dimensão econômica, mas também a análise das construções ideológicas que as

legitimam e buscam manter o controle do trabalho e de seus produtos; o fetiche tecnológico, que prioriza a comunicação secundária em detrimento da primária<sup>10</sup> e a ideia de que as TIC são a solução para todos os problemas, cria uma cortina de interesses difusos para a formação de professores.

Para a autora, o discurso possui a capacidade de forjar realidades por ele representadas e acaba por ratificar uma visão tecnicista da EaD centrada nas TIC. As autoras Barreto (2010) e Freitas (2002, 2007) e o documento da Conferência Nacional de Educação (CONAE, 2010) destacam que as discussões acerca do uso das TIC aplicadas à educação e em especial para a formação de professores a distância, não devem ser compreendidas como meio de desvalorizar o seu uso, que para o processo representa uma condição necessária, e, sim, de enfatizar que a centralização nas TIC não garante encaminhamentos necessários para a inclusão e democratização que se pretendem estabelecer. Barreto (2010, p. 35) ressalta que “é preciso afastar leituras lineares e mecânicas, como se o processo não incluísse mediações e condições de possibilidades específicas”.

O texto da CONAE (2010) defende que há a necessidade de se desenvolver competências e habilidade para o uso das TIC, tanto na formação inicial como na formação continuada dos profissionais da educação, porém adverte que a perspectiva esperada para as formações é no sentido da transformação da prática pedagógica e da ampliação do capital cultural de professores e estudantes.

Nesta perspectiva, Freitas (2007) ressalta que no Brasil, a maioria dos cursos de formação de professores na modalidade a distância acaba por contrariar os requisitos necessários à modalidade e se restringem a aligeirar e baratear tal formação. De forma inevitável, este fato contribui para a lógica de uma política compensatória que busca suprir a falta de oferta de cursos regulares a uma clientela historicamente afastada da educação pública superior. Complementar a este pensamento, o documento da CONAE deixa claro a restrição em formar professores pela modalidade a distância, bem como por meio de outras práticas que não contribuam para a profissionalização docente:

---

<sup>10</sup> Subentende-se a partir do texto de Barreto (2010) que a comunicação primária está relacionada com o processo de aprendizagem presencial, enquanto que a comunicação secundária é relacionada a educação a distância, que se faz por meio das TIC, nelas compreendidos textos, imagens, sons e vídeos.

A formação e a valorização dos/das profissionais do magistério devem contemplar aspectos estruturais, particularmente e superar as soluções emergenciais, tais como cursos de graduação (formação inicial) a distância; cursos de duração reduzida; contratação de profissionais liberais como docente; aproveitamento de estudantes de licenciatura como docente e uso complementar de telessalas. E extinguir ainda, todas as políticas aligeiradas de formação por parte de “empresas”, por apresentarem conteúdos desvinculados dos interesses da educação pública, bem como superar políticas de formação que têm como diretriz o parâmetro operacional do mercado e visam a um novo tecnicismo, separando concepção e execução na prática educacional. (CONAE, 2010, p. 80).

O documento da CONAE evidencia a preocupação em se formar professores por meio da modalidade de ensino a distância, caracteriza tal prática como “soluções emergenciais” e, assim, questiona a falta de estrutura e condições necessárias a esta modalidade de ensino. Neste sentido, Freitas (2007) revela que no período de 2003-2006, nos polos presenciais do Sistema UAB, o processo de tutoria era realizado mediante concessão de bolsas aos próprios professores da educação básica ou por pós-graduandos, o que passou a representar novas formas de organização da formação e para a autora mais uma forma de desprofissionalizar a docência.

A autora ressalta, ainda, que esta questão tutorial reflete uma visão paternalista do trabalho de formação com professores e retoma a antiga ideia já superada de formar professores por meio de “multiplicadores” que, na década de 70, compreendiam os professores que recebiam uma formação e logo se transformavam em professores formadores, criando-se uma cadeia progressiva de formação de professores.

O documento da CONAE registra a necessidade de se extinguir políticas aligeiradas de formação promovidas por parte de “empresas”. Verificamos, desta forma, a preocupação com a formação ofertada pelas instituições privadas de ensino superior com fins econômicos. Ao apontar que o seu conteúdo não está alinhado com o interesse da educação pública, demonstra que o financiamento de cursos de graduação pelo Governo Federal em instituições privadas por meio do Programa Universidade para Todos (ProUni) não se articula com o real interesse público.

A CONAE se posiciona e dá orientações a respeito da formação inicial e continuada de professores pela modalidade da educação a distância. De acordo com o documento,

A formação inicial deverá se dar de forma presencial, inclusive aquelas destinadas aos/às professores/as leigos/as que atuam nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, como aos/às professores/as de educação infantil e anos iniciais do fundamental em exercício, possuidores/as de formação em nível médio. Assim, a formação inicial pode, de forma excepcional, ocorrer na modalidade de EAD para os/as profissionais de educação em exercício, onde não existam cursos presenciais, cuja oferta deve ser desenvolvida sob rígida regulamentação, acompanhamento e avaliação. Quanto aos/às profissionais de educação em exercício, sua formação continuada pode, de forma excepcional, ocorrer na modalidade de EAD, nos locais onde não existam cursos presenciais. A oferta de formação deve ser ampliada e contar com a participação dos conselhos estaduais e municipais de educação, a fim de garantir as condições de acompanhamento dessa formação (CONAE, 2010 p. 83).

Diferente do § 3º do Art. 62 da LDB<sup>11</sup>, em que o termo “preferência” vem para ressaltar a reserva em se formar professores a distância, o documento da CONAE é incisivo ao determinar que a formação inicial deve ser presencial excepcionalmente, na modalidade a distância onde não existir cursos presenciais. Isso não reduz de forma significativa a oferta de cursos de formação de professores a distância, se considerarmos que a maior demanda para a formação de professores está concentrada em municípios que não possuem a base física de uma universidade. Esta determinação também abrange a formação continuada dos profissionais da educação. A excepcionalidade vem acompanhada da orientação de que a “oferta deve ser desenvolvida sob rígida regulamentação, acompanhamento e avaliação” (CONAE, 2010, p. 83). O termo “rígido” marca a preocupação da Conferência em garantir que a oferta seja de qualidade. Para a formação continuada dos profissionais da educação em exercício por meio da modalidade da EaD, o documento da CONAE deixa claro que esta opção só poderá ocorrer de forma excepcional e em locais onde não existam cursos presenciais. Para reforçar o processo de regulamentação, a CONAE orienta que as

---

<sup>11</sup> § 3º do Art. 62 da Lei 9.394/96: “A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância”.

formações sejam acompanhadas pelos conselhos estaduais e municipais de educação.

A respeito da formação inicial de professores em serviço, Freitas (2007) critica a proposta conceitual metodológica empregada nestas formações por se aproximar da concepção da formação continuada, que se organiza a partir do trabalho pedagógico dos professores ativos na escola pública. Para a autora, a licenciatura cursada a distância permite que o professor-aluno mantenha as suas atividades como docente e induz as universidades a formarem a distância e, para os sistemas, permite a contratação de professores com o ensino médio ao mesmo tempo garantem que professores obtenham formação superior com a condição de permanecerem no trabalho.

A autora afirma que as condições de formação ofertadas aos professores, tanto em instituições privadas, mediante bolsa de estudos ou não, quanto em cursos a distância da UAB, não garantem aos professores-alunos igualdade de condições e promovem o desenvolvimento de uma formação excludente, ao passo que se encontram nestas instituições tanto estudantes que estudam e pesquisam quanto estudantes que trabalham.

Para Barreto (2010), a formação de professores pela EaD contribui de forma significativa para uma cadeia de simplificações adotadas em nome de uma “flexibilização estratégica”, isso nos permitiria dizer que, o que era para ser flexível no sentido positivo, ao possibilitar a garantia de um direito e democratização da educação, se torna simplificado ao ponto de comprometer as propostas formativas no âmbito da EaD.

Freitas (2010), ao refletir sobre a pesquisa “Professores do Brasil: impasses e desafios”, desenvolvida por Gatti e Barreto (2009), ressalta a importância dos professores terem na formação inicial presencial o contato com o computador e internet. De acordo com o estudo, apesar de ocorrer a preocupação em se inserir as TIC no currículo das licenciaturas, elas pouco possibilitam ao professor em formação experienciar o letramento digital no próprio ambiente pedagógico como instrumentos de aprendizagem.

A falta de experiência com esses instrumentos tem se constituído uma das principais barreiras do processo formativo de professores por meio da modalidade a distância que tenham por base as mídias digitais. Segundo Freitas

(Idem), o abandono elevado que se observa nos cursos a distância e os resultados da avaliação passam a ser entendidos como responsabilidade individual de cada estudante e ocultam as desigualdades educacionais que provocam a exclusão deste aluno do sistema.

Na pesquisa documental “Contendo proposta de referenciais pedagógico-curriculares para os cursos de licenciatura vinculados às áreas de Pedagogia, Matemática, Biologia, Português, História e Artes, no âmbito da UAB e PARFOR”, Gatti (2012) destaca que apesar da UAB e PARFOR serem políticas públicas voltadas para a formação do professor em serviço, o que exige uma proposta formativa adequada às necessidades do público que integra esses cursos por suas características diferenciais, poucas instituições atentaram para a concepção deles e os elaboraram semelhantes aos cursos presenciais. Para a autora,

Programas especiais de formação de docentes, semipresenciais e/ou a distância são programas que demandam estrutura curricular, meios formativos e formas de relações didáticas específicas, sobretudo com intenso uso de multimeios numa visão pedagógica (GATTI, 2012, p. 26).

As características diferenciais apontadas pela autora são referentes às considerações sobre as condições desse professor-aluno:

[...] profissionais em exercício, mais velhos, tendo deixado a escola e hábitos de estudo com regularidade há algum tempo, que já detêm conhecimentos experienciais de trabalho em redes de ensino, e cujos tempos para estudo são mais restritos. (GATTI, 2012, p. 28).

Dessa forma, ela observa que nos cursos da UAB e PARFOR existe pouca articulação entre a concepção dos cursos e a necessidade formativa específica dos professores o que acaba por comprometer as propostas presenciais, semipresenciais e a distância.

Nessa perspectiva, percebemos que o professor, ao buscar a EaD como estratégia de certificação, é atraído pelo que pode se constituir em única opção, seja pelas condições de acesso ou financeiras, ou por lhe proporcionar maior flexibilidade ao considerar a necessidade da formação em serviço. No entanto, a maior parte dos professores-alunos não está preparada para interagir com as TIC e

a conviver com a falta de infraestrutura necessária, o que torna o desafio bem maior do que o processo formativo em si.

Ao compreendermos a formação inicial e continuada de professores por meio da modalidade a distância no âmbito de uma urgência que tenta justificar a ausência do Estado no vasto território brasileiro, como políticas com características de cunho compensatório, temos o dever de discutir sobre os impactos que esse tipo de formação exerce no cenário nacional e regional. Consideramos importante observar que o crescimento de cursos de formação de professores nessa modalidade é um indicativo não apenas de uma maior aceitação da modalidade em âmbito geral, mas do aumento de uma demanda reprimida que não tem encontrado as condições necessárias para buscar uma formação adequada que lhes garantam enfrentar os desafios da profissão docente no século XXI.

## **2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E AS TIC: UMA RELAÇÃO NECESSÁRIA PARA DESENVOLVER A DOCÊNCIA *ONLINE***

Nesta seção, discutiremos sobre questões essenciais à prática dos professores que trabalham em ambientes *online*, como a redefinição no seu papel, os saberes necessários e a formação continuada, seus contextos e necessidades formativas. Dividimos em duas subseções.

Na subseção “A docência em Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA)”, buscamos refletir sobre o papel e os saberes necessários ao professor que atua em Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA).

Na segunda subseção - “A formação continuada do professor universitário: o desafio da mediação pedagógica virtual” - tratamos sobre os aspectos da formação continuada dos professores universitários, suas estratégias frente ao desafio do uso das TIC na educação, em especial na prática do ensino a distância.

### **2.1 A docência em Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA)**

O cenário *cibercultural* no qual nos encontramos tem propiciado o uso cada vez mais corrente das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) nos espaços educativos, sejam eles presenciais ou virtuais. Desse modo, os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) têm possibilitado a interação entre professores e alunos, e estes, com seus pares a distância em comunidades de aprendizagem. O conjunto de ferramentas presentes nos AVA compreende uma evolução para além das técnicas em si, e reconfigura novos contextos de aprendizagem, os quais passam a impactar de forma direta a prática de professores e alunos que atuam em ambientes *online*.

Assim, propomos, nesta caminhada, uma reflexão a respeito dos papéis atribuídos aos professores no exercício da docência *online* e dos conhecimentos expostos como necessários a sua prática docente nos AVA.

De acordo com Belloni (2006, p. 53), a pedagogia e tecnologia, tomadas em seu sentido mais geral, sempre foram elementos fundamentais e inseparáveis da educação. A autora ressalta que a sala de aula pode ser considerada uma “tecnologia”, bem como o quadro, o giz, o livro e outros materiais que realizam a mediação entre o conhecimento e o aluno; porém, é na educação a distância (EaD) que se lança mão aos suportes técnicos de comunicação mais adequados aos processos de mediação entre o professor e o aluno.

Além dos meios convencionais utilizados na EaD (material impresso, filme, vídeos, CDs e DVDs, rádio e televisão), o que mais tem obtido destaque na modalidade de educação a distância é a criação de cursos “*online*”, cuja expansão tem ocorrido na velocidade em que cresce a chamada “Web 2.0”, por proporcionar o “uso cada vez maior da rede para intercâmbio de conhecimento, informações, opiniões, colaboração e socialização entre pessoas, temos um cenário dinâmico e imprevisível” (LITTO, 2010, p.77).

Diante disso, o aspecto que mais tem preocupado os especialistas é a forma como essas técnicas vêm sendo empregadas e como o processo educativo a distância tem sido reduzido ao uso das técnicas. Para Belloni (2006, p. 60), “A eficácia do uso destas TIC vai depender, portanto, muito mais da concepção de cursos e estratégias do que das características e potencialidades técnicas destas ferramentas”.

As TIC têm construído um cenário favorável a essa nova dinâmica de ensino e aprendizagem “*online*” por processos sistematizados e possibilitam o crescimento cada vez maior de instituições de ensino que apostam nos AVA como meio de proporcionar a aprendizagem a distância. Assim, percebe-se que:

O programa computacional cria então um espaço virtual por meio do qual os alunos podem acessar o conteúdo elaborado pela equipe de produção do curso, “encontra” com outros alunos para conversar, debater ideias e preparar trabalhos em colaboração com colegas do curso, consultar o tutor e realizar outras atividades similares, importantes para a aprendizagem. Uma pluralidade de sistemas de gerenciamento de aprendizagem oferece várias estruturas pedagógicas e possibilidades de atender diferentes perfis de alunos (LITTO, 2010, p. 48).

Para Fróes Burnham *et. al.* (2012) o uso do AVA segue esta tendência por proporcionar a ampliação das possibilidades de construção do conhecimento e

que, de forma potencial, promovem e fomentam o questionamento e a problematização. Nele, interagem professores e alunos que juntos buscam compor esse novo espaço educativo mediado pelas TIC, o qual precisa ser mais bem compreendido, principalmente o papel do professor nos processos de docência *online*.

### 2.1.1 O papel do professor no contexto da docência *online*

Estudos recentes no âmbito da formação de professores desenvolvidos por D'ávila e Sonnevile (2004) revelam que as TIC têm superado os seus aspectos instrumentais, dotando-lhes de um papel potencializador de novas relações pedagógicas, visto que elas não são consideradas ferramentas de ensino, mas interfaces com potencial transformador das relações pedagógicas estabelecidas nas escolas. Outro aspecto a ser considerado é o redimensionamento do papel do professor que, de tutor, passou a ser mediador de ambientes de aprendizagem, bem como do educando, este, como sujeito ativo do processo ensino-aprendizagem, é chamado a assumir o seu processo de autonomia intelectual.

Na EaD a terminologia “tutor” é utilizada para designar o profissional que realiza a mediação entre o conhecimento e as necessidades apresentadas pelos alunos. Este termo é o mais difundido quando se trata de educação a distância (ELIASQUEVICE e FONSECA, 2009). Atualmente, a terminologia “tutor” não é bem aceita por haver a compreensão de que o papel do tutor vai além da simples atuação como emissor de avisos motivacionais para os alunos ou mesmo como um monitor para tirar dúvidas (MATTAR, 2012). O cenário de atuação do tutor, na EaD, tem sido reconhecido como próprio do professor por compreender toda complexidade exigida em sua profissionalização, como frisam Bruno e Lemgruber (2009, p. 2):

Esse cenário implica que o professor assuma múltiplas funções, se integre a uma equipe multidisciplinar e assumam-se como: formador, conceptor, ou realizador de cursos e materiais didáticos, pesquisador, mediador, orientador, e nesta concepção, assumir-se como recurso do aprendente.

Como visto, a atuação do tutor vem se reconfigurado no âmbito da docência e a esta se tem atribuído um novo papel quando se trata do desenvolvimento de atividades em ambiente *online*. Dessa forma:

[...] a principal função do professor não pode ser uma difusão dos conhecimentos, que agora é feita de forma mais eficaz por outros meios. Sua competência deve deslocar-se no sentido de incentivar a aprendizagem e o pensamento. O professor torna-se um animador da inteligência coletiva dos grupos que estão a seu cargo. Sua atividade será centrada no acompanhamento e na gestão das aprendizagens: o incitamento à troca dos saberes, a mediação relacional e simbólica, pilotagem personalizada dos percursos de aprendizagem etc. (LÉVY, 1999, p. 173).

Para Silva (2003, p. 267), o professor deixaria de ser um transferidor de conhecimentos prontos e se constituiria em um “sistematizador de experiências”, passando a ser “um formulador de problemas, provocador de situações. Arquiteto de percursos, enfim agenciador da construção do conhecimento na experiência viva da sala de aula”.

Palloff e Pratt (2002, p. 102) consideram que o papel do professor, tanto na sala de aula tradicional quanto no ambiente *online*, é garantir que o processo educativo ocorra entre os alunos; dessa forma, o seu papel é de um facilitador ou mesmo de um animador tentando motivar os seus alunos a explorar o material mais profundamente do que fariam na sala de aula presencial.

Para Belloni (2006, p. 16), “o professor deverá tornar-se parceiro dos estudantes no processo de construção do conhecimento, isto é, em atividades de pesquisa e na busca da inovação pedagógica”.

Litto (2010) ressalta que nos processos de educação a distância o aluno deve ser motivado pelo professor a exercer um papel ativo na sua aprendizagem, no descobrimento dos conhecimentos por meio das atividades e na resolução de problemas. Para o autor, o professor ao fornecer os conhecimentos aos alunos como um “prato feito” num restaurante, limita-o à uma única visão do fenômeno em estudo; tarefa que os computadores e sites fazem bem, vinte quatro horas por dia, sem a necessidade do trabalho do professor. Na visão do mesmo autor, o professor precisa ser um profissional que concentra seus esforços na criação de

ambientes e tarefas que permitam aos alunos descobrir, por si mesmos, fatos e conhecimentos sob diferentes possibilidades de interpretação da informação obtida.

Percebemos que a reconfiguração do papel do professor na educação *online* é quase imperativa por considerar que tal reconfiguração deve se afastar dos aspectos de uma educação transmissiva. As diversas possibilidades de acesso às informações mediante o uso das TIC não se efetivarão apenas com o acesso aos conteúdos; porém, dependem, acima de tudo, de uma atuação adequada do professor que exerce suas funções em ambientes virtuais. As terminologias adotadas para designar o novo papel dos professores que atuam em ambientes virtuais indicam que a postura do professor passa a ser de um mediador de ambientes de aprendizagens; animador da inteligência coletiva dos grupos; um piloto de percursos de aprendizagem personalizada; sistematizador de experiências; um formulador de problemas; provocador de situações; arquiteto de percursos; agenciador da construção do conhecimento; um facilitador; um animador e um parceiro dos estudantes.

Apesar do enfoque dado à reconfiguração no papel do professor para atuação em ambientes virtuais, como um facilitador, animador entre outros. Santos (2006) destaca que a prática de alguns professores que atuam em ambientes virtuais ainda se mantém no mesmo paradigma da transmissão ou da distribuição em massa, o que pode levar a um processo de banalização do ensino-aprendizagem a distância e à possível subutilização das tecnologias digitais de comunicação. Por isso, compreendemos que a formação dos professores necessita dar conta não apenas do ensino presencial, como dos demais processos pelos quais se faz educação, no sentido de conhecê-los para potencializar os seus recursos.

Outro aspecto a ser considerado sobre o papel que o professor exerce em ambientes virtuais é referente ao processo educativo realizado, na maioria das vezes, por uma equipe multidisciplinar, que dentro de um processo produtivo massivo, tornam as atividades do professor, ainda mais diluídas, impedindo-o de ver o todo.

Santos (2006) considera que a organização burocrática dos professores na EaD distancia o fazer do saber, a teoria da prática, o que resulta em uma

produção e distribuição dos conteúdos e materiais separados do acompanhamento do processo de aprendizagem, o que não permite a intervenção crítica dos sujeitos envolvidos. Em suma, a autora sugere que o investimento em novas competências comunicacionais podem ressignificar a autoria do professor e a do estudante como co-autor ao promover a aprendizagem na EaD e otimizar os recursos tecnológicos.

Longe de mapear todas as formas de atuação do professor em ambientes virtuais, cabe aqui evidenciar que a formação proporcionada ao professor para atuar na educação presencial nem sempre o qualifica para atuar em ambientes virtuais, cabendo a eles a busca de uma formação específica.

### 2.1.2 Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) e os conhecimentos necessários à docência *online*

Os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) têm se configurado como estratégia no desenvolvimento curricular. Aplicado de forma integral ou parcial na formação de professores, o seu conhecimento torna-se importante por ser cada vez mais habitual nos meios acadêmicos. Esses ambientes podem ser definidos, na perspectiva do usuário, como simuladores de ambientes presenciais de aprendizagem e se estabelecem mediante uma plataforma, o que proporciona o redimensionamento do ensinar e do aprender, que antes era realizado, principalmente, no espaço escolar (ARAÚJO JR e MARQUESI, 2009).

De acordo com Palloff e Pratt (2002), os AVA possuem por base um sistema computacional, como um site do curso, no qual professores e alunos se relacionam de maneira regular no desenvolvimento da disciplina. Na maioria das vezes, o sistema está hospedado em servidores dentro da própria universidade, podendo ser acessado dos laboratórios da instituição, de terminais pagos ou públicos ou, na maioria dos casos, de suas próprias casas. Ao serem utilizados para apoiar os cursos presenciais, eles ampliam as horas disponíveis na sala de aula, já que podem ser acessados a qualquer momento e em qualquer local, bastando para isto uma conexão com a internet.

A Plataforma *Moodle*, utilizada na maioria das universidades brasileiras, é um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) desenvolvido pelo australiano Martin Dougiamas, como parte do seu doutoramento na *Curtin University of Technology*, Austrália. Dougiamas iniciou a construção do *Moodle* em 1999 e sua pesquisa envolvia, em paralelo, o desenvolvimento e avaliação de ambiente por meio de sua utilização em cursos oferecidos *online* (FRÓES BURNHAM *et. al*, 2012).

Além de outros AVA disponíveis no mercado, o *Moodle* é um dos mais utilizados na criação de salas virtuais, principalmente pelo governo brasileiro. De acordo com o site oficial do *Moodle* na internet, este é um sistema de administração de atividades educacionais destinado à criação de comunidades *online* em ambientes virtuais voltados para a aprendizagem. A palavra *Moodle* é um acróstico de *Modular Object-Oriented Dynamic Learning*, que é especialmente significativo para os programadores e acadêmicos da educação.

Em seus aspectos técnicos, os AVA são ambientes computacionais, também denominados de *Learning Management System* (LMS, em português, Sistema de Gerenciamento de Aprendizagem), *Course Management System* (CMS) ou *Learning Content Management System* (LCMS).

De acordo com Frós Burnhan *et. al* (2012), o conceito de AVA foi desenvolvido no contexto da *cibercultura*, sendo entendido como ambientes em rede utilizados para apoiar o processo de ensino e aprendizagem na educação presencial, semipresencial ou a distância. Esses ambientes possibilitam a interação e a comunicação entre seus participantes por meio de um sistema que reúne vários recursos e ferramentas e permite e potencializa a sua utilização em atividades de aprendizagem por meio da internet. (FRÓS BURNHAN *et. al*, 2012).

Para Araújo Jr. e Marquesi (2009), os AVA no contexto das TIC possibilitam novas e, potencialmente, diferentes experiências de aprendizagens; no entanto, estas só poderão existir se forem orientadas e moderadas pelo professor. Sendo assim, a atuação do docente é redimensionada, pois sua função vai além da ação informativa, sua ocupação deixa de ser apenas no processo de apropriação dessas TIC. Para Belloni (2006, p. 77):

[...] não se pode pensar em qualquer inovação educacional sem duas condições prévias: a produção de conhecimentos pedagógicos e a

formação de professores. A perspectiva da formação de professores exige esta reflexão sobre como integrar as TIC à educação como caminho para pensar como formar os professores enquanto futuros usuários ativos e críticos bem como os professores conceptores de materiais para a aprendizagem aberta e a distância.

De acordo com os autores acima citados, o uso pelo uso da TIC não é significado de inovação na prática do professor. Para que esta inovação ocorra é necessário que o uso das TIC esteja integrado aos conhecimentos pedagógicos do professor. Nesta perspectiva a formação de professores para o uso das TIC na educação tem como desafio, formar professores que tenham uma visão mais crítica sobre os recursos tecnológicos aplicação à educação e dos materiais que são produzidos para a modalidade de educação a distância.

De acordo com Silva (2012) há um forte crescimento da oferta de cursos a distância nos setores público e privado, no entanto, tal oferta não é acompanhada pela necessária formação específica de professores para a docência nos ambientes *online*. O autor destaca que a oferta de cursos a distância enfrenta também a resistência dos professores à modalidade, bem como a falta de inclusão digital de muitos alunos em potencial, que poderiam se beneficiar da EaD em seus processos formativos.

Neste sentido, Silva e Pereira (2012) consideram que muitos professores já se apropriaram das TIC para as suas tarefas de pesquisa, comunicação e lazer, mas poucos as utilizam no campo educacional visto que, neste aspecto, é necessária uma imersão *cibercultural*, que consiste estar além da inclusão digital de alunos e professores como passa pela criação de saberes e competências de literacia digital que permite uma movimentação ágil e fluente no ambiente *online*.

Compreendemos que a prática desenvolvida por professores que atuam em ambientes *online* se aperfeiçoa gradativamente ao passo que ele vai se permitindo o acesso aos conhecimentos provenientes das TIC para o seu uso nos processos educativos, os quais podem ser construídos de forma autônoma ou por meio de formações iniciais ou continuadas.

Apesar do descompasso entre a oferta de cursos em ambientes virtuais e a formação de professores para atuar na docência *online*, são muitos os

professores que se arriscam a tatear nessa modalidade, tendo como referência a prática da realidade do ensino presencial (LAPA e PRETTO, 2010).

Os autores, anteriormente citados, consideram essa prática positiva no momento em que os professores passam a confrontar situações inusitadas que provocarão, no mínimo, grande instabilidade, cuja ação possibilitará reflexão e ressignificação do seu papel de docente.

Lapa e Pretto (2010) apontam em seus estudos alguns desafios a serem enfrentados pelos professores que atuam na EaD, como vemos abaixo:

**1º Desafio:** A quebra das antigas estruturas de tempo e espaço da docência, nele compreendidos: a atuação do professor conteudista na produção de materiais didáticos para a EaD, cujo conteúdo assume mais importância do que as referências e os recursos de apoio do presencial e a atuação do professor ministrante com a utilização de material didático produzido por um professor conteudista, cujas ideologias e leitura de mundo nem sempre são compartilhadas.

**2º Desafio:** O afastamento espacial entre professores e alunos, nele compreendidos: o uso pedagógico das TIC; a construção de vínculos com os alunos e manter a presença por meio das TIC e o convívio com infraestruturas de comunicação precárias (no caso específico do Brasil);

**3º Desafio:** a explosão do papel do professor, nele compreendidos: o trabalho cooperativo na elaboração dos materiais, no planejamento, nas metodologias, nos recursos escolhidos e na execução dos cursos e a superação de conflitos entre professores e técnicos;

**4º Desafio:** compreender as mudanças provocadas no necessário deslocamento da centralidade do ensino do professor para a aprendizagem do aluno, nele compreendidos: o papel mais ativo do aluno na EaD e a cultura escolar passiva (LAPA e PRETTO, 2010, p. 82).

Corroboram e complementam os aspectos levantados por Lapa e Pretto (2010), o que Silva e Pereira (2012) ressaltam acerca de algumas linhas de convergência relativas aos efeitos pedagógicos dos novos ambientes educativos na prática docente, tais como: o abandono do método expositivo; a adaptação às características da *cibercultura* (flexibilidade, mutabilidade, partilha, colaboração, interação, multiplicidade de formas e sentidos); a alteração dos modos de comunicar e interagir social e pedagogicamente; a promoção da alteração do papel dos docentes e da relação pedagógica.

Ainda no sentido de destacar os conhecimentos necessários à docência *online* Blandin (1990) citado por Belloni (2006, p. 87) apresenta o desenvolvimento das competências de professores que atuarão na EaD em quatro grandes áreas:

**Cultura técnica:** domínio mínimo de técnicas ligadas ao audiovisual e à informática, indispensáveis em situações educativas cada vez mais mediatizadas;

**Competências de Comunicação:** mediatizadas, ou não, necessárias não apenas porque a difusão dos suportes mediatizados habitua os estudantes a uma certa qualidade comunicacional, ou a “bons comunicadores”, mas também porque o professor terá que sair da sua solidão acadêmica e aprender a trabalhar em equipes, onde a comunicação interpessoal é importante;

**Capacidade de trabalhar com método:** é a capacidade de sistematizar e formalizar procedimentos e métodos, necessários tanto para o trabalho em equipe como para alcançar os objetivos de qualidade e produtividade;

**Capacidade de “Capitalizar”:** é a capacidade de “traduzir” e apresentar seus saberes experiências de modo que outros possam aproveitá-los e, em retorno, saber aproveitar e adequar às necessidades o saber dos outros formadores.

Percebemos que todos os conhecimentos necessários à prática da docência *online*, registrados anteriormente, se inter-relacionam para formar um amálgama não homogêneo de conhecimentos, competências e atitudes necessárias a cada situação formativa no âmbito dos ambientes *online*.

Uma das principais características apresentadas neste novo cenário é a reconfiguração do papel docente como orientador, facilitador, companheiro e entre outros. A referida ideia é como algo requerido pela modalidade, no entanto, é um aspecto em construção, que na prática, ainda reflete as características do ensino tradicional, porém consideramos que há uma troca de experiências. O professor que atua na EaD, seja por materiais impressos ou por meio de ambientes *online* acabam por melhorar a sua prática no ensino presencial, já que nele, introduzem elementos essenciais a educação a distância que acabam por imprimir uma qualidade ainda maior ao ensino presencial. Por exemplo, o cuidado do professor que atua em ambientes *online* precisa ter com a publicidade do processo educativo, pois tudo que ele realiza passa a ser público aos demais participantes, seja em formato de texto, imagens ou vídeos. Desse modo, o professor terá considerável comprometimento acerca do conteúdo que será publicado, o que proporciona determinada excelência em relação à qualidade a educação proposta.

Dos conhecimentos, expostos como necessários à prática da docência *online*, destacamos a imersão *cibercultural*; competência técnica; saber cooperar com uma equipe multidisciplinar; saber se comunicar em ambientes *online* e

compreender a diminuição da centralidade do ensino relativa a figura do professor para a aprendizagem centrada no aluno.

De acordo com a realidade brasileira, que possui experiência recente no uso das TIC, por questões de infraestrutura ou falta de uma cultura digital, muitos desses conhecimentos são configurados e reconfigurados na prática docente, sem uma devida reflexão crítica de sua ação educativa.

Dessa forma, não temos por objetivo constituir uma relação estanque dos conhecimentos necessários à docência *online*, mas proporcionar algumas reflexões que consideramos importantes à formação de professores, prática esta que se torna contínua e complexa na sociedade do século XXI.

## **2.2 A formação continuada do professor universitário: o desafio da mediação pedagógica virtual**

O uso das TIC nos meios acadêmicos têm se tornado uma necessidade cada vez mais corrente, seja pela facilidade de acesso ou pelo uso intensivo das TIC por uma nova geração de estudantes ou de políticas públicas governamentais que incentivam o uso das TIC na educação. Porém, muitos professores universitários ainda estão em processo de transição quanto ao uso das TIC aplicadas ao processo educativo, e isso os leva a assumir diversas posturas diante o desafio que mediar as relações pedagógicas em espaços virtuais de aprendizagem.

Lapa e Pretto (2010) consideram que o aumento da demanda por professores que já tenham desenvolvido as habilidades e competências junto às TIC cresce a uma ordem desproporcional à oferta de cursos a distância ou semipresenciais, e por isso tem levado muitos professores a desenvolverem suas práticas acadêmicas sem formação específica, o que os leva a reproduzir as “velhas” práticas de educação transmissiva e centralizada ainda que atuando por meio do uso das TIC.

Ressaltamos que um fator agravante neste processo é a falta de qualificação específica para os professores que atuam no ensino universitário, pois muitos acabam por assumir a docência por sua qualificação e expressão do

trabalho que realizam como profissionais em suas áreas de conhecimento, o que, hipoteticamente levará o docente a desenvolver uma prática de ensino improvisada e sem a formação pedagógica adequada na condução dos processos de ensino-aprendizagem (BEHRENS, 2010). Pimenta e Anastasiou (2005) acrescentam que esses professores trazem consigo muitos conhecimentos em suas respectivas áreas de pesquisa e de atuação profissional, no entanto, na maioria das vezes nunca questionam sobre o que significa ser professor. Diante do exposto, as considerações supracitadas são corroboradas com fragmento seguinte:

Analisando a situação dos que atuam hoje nas salas de aula da universidade, verifica-se facilmente que, com exceção dos docentes provenientes das licenciaturas e pedagogia, a grande maioria dos professores universitários não contou com a formação sistemática, necessária à construção de uma identidade profissional para a docência. Embora já lecionem, nem sempre dominam as condições necessárias para atuar como profissionais professores. Diante deste quadro, as instituições vêm buscando formas de preparar ou profissionalizar esses profissionais de outras áreas para a docência (ANASTASIOU, 2004, p 477).

Percebemos que além dos limites encontrados na formação dos professores universitários no que envolve o uso das TIC, também evidenciamos a falta de uma formação pedagógica que possibilite ao docente refletir sobre a sua prática, no sentido de construir saberes e utilizá-los para a solução de problemas e questões complexas que contemple a visão do todo e não somente das partes isoladas.

Pimenta e Anastasiou (2005, p. 104) consideram que na sociedade do conhecimento, o professor precisa promover o trabalho das informações para que estas se tornem conhecimentos ao realizar a análise crítica da informação relacionada à constituição da sociedade e de seus valores. Dessa forma, as autoras supõem que a tarefa de se ensinar na universidade exige as seguintes disposições:

- a) Pressupor o domínio de um conjunto de conhecimentos, métodos e técnicas científicas que devem ser ensinados criticamente (isto é, em seus nexos com a produção social e histórica da sociedade); a condução de uma progressiva autonomia do aluno na busca de conhecimentos; o desenvolvimento da capacidade de reflexão; a habilidade de usar documentação; o domínio científico e profissional do campo específico.
- b) Considerar o processo de ensinar e aprender como atividade integrada à investigação;

- c) Propor a substituição do ensino que se limita a transmissão de conteúdos teóricos por um ensino que constitua um processo de investigação do conhecimento;
- d) Integrar a atividade de investigação à atividade de ensinar do professor, o que supõe trabalho em equipe;
- e) Buscar criar e recriar situações de aprendizagem;
- f) Valorizar a avaliação diagnóstica e compreensiva da atividade mais do que avaliação como controle;
- g) Procurar conhecer o universo cognitivo e cultural dos alunos e, com base nisso, desenvolver processos de ensino e aprendizagem interativos e participativos;

As disposições supracitadas não se aplicam somente ao processo educativo presencial, mas também à modalidade da educação a distância, que além das pontuações mencionadas, apresentam outros aspectos técnicos e didáticos próprios da modalidade que implicam necessariamente uma formação específica e adequada. De acordo com Mattar (2012, p. 175) “o professor precisa dominar as ferramentas e plataformas que utiliza, conhecer diversas teorias de aprendizagem e comunicação, ser letrado em linguagens *online* e transitar por diferentes paradigmas educacionais”.

A educação a distância está ligada a diversos aspectos próprios da modalidade como, por exemplo, a construção do material didático, que assume na EaD um papel mais importante que as referências e os recursos do apoio presencial, pois traz parte do diálogo que era estabelecido anteriormente, apenas na sala de aula (LAPA e PRETTO, 2010, *apud* MATTAR, 2012, p. 54).

Em virtude dos aspectos mencionados, entre outros impostos pela modalidade, o professor universitário vê-se em meio a diversos desafios para desenvolver a docência *online*, como: a divisão do trabalho do educador, que passa a atuar como, especialista, conteudista, desenvolvedor e tutor (MATTAR, 2012) e o aumento da carga horária, decorrente da exigência de uma maior dedicação do professor para as atividades a distância, dedicação esta que não vem acompanhada de uma compensação financeira adequada. Para Bossu (2012, p. 183) esses desafios são acrescidos da:

[...] falta de incentivo institucional e as pressões profissionais, que deixaram muitos docentes com pouco ou nenhuma oportunidade para o seu desenvolvimento contínuo e profissional, especificamente a sua preparação para o ensino a distância.

Embora existam diversas barreiras que concorrem para uma ação docente desqualificada, Silva (2003) acredita que o professor precisa dar conta desse novo estilo de conhecimento engendrado pelas TIC, ao qual chama de estilo digital ou estilo interativo de aprendizagem, a ser compreendida pelo educador contemporâneo.

De acordo com Perrenoud (2000, p. 139) o domínio das tecnologias é necessário a qualquer professor que pretenda lutar contra o fracasso escolar e a exclusão social. O autor acredita que:

Formar para as novas tecnologias é formar para o julgamento, o senso crítico, o pensamento hipotético e dedutivo, as faculdades de observação e de pesquisa, a imaginação, a capacidade de memorizar e classificar, a leitura a análise de textos e imagens, a representação de redes, de procedimentos e de estratégias de comunicação (PERRENOUD, 2000, p. 128).

Lessard e Tardif (2011) acreditam que o antigo controle que o sistema público de educação tinha sobre os programas de estudos e sobre os valores comuns promovidos para os jovens tem sofrido forte impacto das TIC no que envolve as suas exigências para os currículos escolares, bem como as diversas possibilidades ao nível das relações sociais ou simplesmente no nível de acesso à informação. Os autores, referenciados anteriormente, consideram que as TIC podem transformar o papel do docente, deslocando o seu centro, da transmissão dos conhecimentos para a assimilação e incorporações destes pelos alunos, que cada vez mais devem se tornar competentes e autônomos para realizar tarefas e aprendizagens complexas.

Neste sentido, podemos analisar que além das necessidades formativas próprias da educação presencial, as tecnologias da informação e comunicação trazem em seu bojo um universo de saberes e competências que imperativamente se impõe como necessárias à prática docente, tanto no ambiente presencial como *online*. Essa incorporação exige uma formação continuada que supere uma abordagem conservadora e técnica e se amplie para uma formação que estimule o pensamento crítico e proporcione a reflexão individual e coletiva a partir de práticas reais vividas pelo docente.

### 2.2.1 A formação continuada de professores que atuam em AVA

Em relação às reflexões sobre a formação continuada de professores que atuam em AVA, é importante que possamos questionar sobre que formação realmente estamos referindo? Sabemos que a formação continuada costuma ser evocada por uma parcela considerável das instituições quando desejam solucionar um problema pontual, previsível e treinável ou quando desejam melhorar as práticas de ensino-aprendizagem já existentes. Esse tipo de situação ocorre de forma específica na implantação de programas de educação semipresencial ou a distância, em que é comum identificar formações focadas nas pedagogias para a EaD e no uso das novas tecnologias educacionais. É o caso da maioria das instituições que acabam por concentrar somente na formação para o uso das tecnologias educacionais, que normalmente são rápidas e não requerem grandes comprometimentos institucionais (BOSSU, 2012). Podemos verificar os aspectos anteriormente citados, quando Imbernón destaca que:

Historicamente, os processos de formação foram realizados para dar solução a problemas genéricos, uniformes, padronizados. Tentava-se responder a problemas que se supunham comuns aos professores, os quais deveriam ser resolvidos mediante a solução genérica dada pelos especialistas no processo de formação. Isso acarretou para os processos de formação algumas modalidades em que predomina uma grande descontextualização do ensino, dos contextos reais dos educadores, já que para diferentes problemas educativos era sugerida a mesma solução, permanecendo-se à margem da situação geográfica, social e educativa, concreta do professor e quais fossem as circunstâncias de tal problema educacional (IMBERNÓN, 2010, p. 53).

Observamos que os cursos são oferecidos para ensinar os professores a utilizarem as ferramentas digitais, porém, algumas vezes não possibilitam que os docentes incorporem as TIC às suas práticas, o que implica na falta de orientação do professor em escolher entre o que está disponível (em termos tecnológicos e de conhecimento) e o que será relevante para a interação com seus alunos, o que é caracterizado no texto explícito anteriormente por Imbernón.

Para que compreendamos o processo histórico da formação continuada de professores, bem como suas tendências, tomaremos os estudos de Imbernón (2010). De acordo com o autor os estudos sobre formação continuada nos países latinos iniciam na década de 1970. Este início foi marcado por uma formação continuada que tinha por base um modelo individual de formação, ou seja, os próprios professores “se planejavam” e buscavam realizar atividades formativas que acreditavam ser a mais adequada para cada indivíduo.

No Brasil, a formação continuada de professores na década de 1970, ficou marcada pela ditadura militar. Por conta do advento da modernização social, houve a necessidade de formar trabalhadores qualificados, porém enquadrados nos princípios da racionalidade técnica, os quais se coadunavam e atendiam às demandas dos governos militares (ALFERES e MANAIRDES, 2011).

Já na década de 80, na América Latina, a formação continuada, ficou marcada pela introdução de elementos técnicos, tais como: planejamento, programação, objetivos bem elaborados, avaliação entre outros elementos. Para Imbernón (2010, p. 18) “trata-se de uma época predominantemente técnica e de rápido avanço do autoritarismo e com aval de gurus racionalista”. Eram formações de cunho positivista, as quais buscavam propor soluções teóricas para tudo e para todos.

No Brasil, a formação continuada na década de 1980 é marcada pelo início da abertura política e pela participação mais efetiva dos professores nas questões da educação. Neste sentido, a formação não ficou restrita apenas às questões técnicas, mas passou a imprimir um caráter sócio-histórico (GÓES, 2008).

Para Imbernón (2010), a década de 1990 ficou marcada pela institucionalização da formação continuada caracterizada pela potencialização de modelos de treinamentos mediante cursos padronizados. Este modelo conduzia os professores a adquirirem conhecimentos ou habilidades, por meio da instrução individual ou grupal que nasce a partir de uma formação decidida por outras pessoas. O objetivo desse modo de treinamento era pautado nos conhecimentos selecionados e supostamente necessários à formação do professor, e assim pudessem produzir mudanças que alcançariam a sala de aula, fato este, nem sempre comprovado pelos trabalhos acadêmicos desenvolvidos.

Nas postulações de Imbernón (2010), na década de 1990, também foram desenvolvidos no âmbito da formação continuada diversos aspectos positivos, modelos de formação alternativos, tais como: o questionamento da prática mediante projetos de pesquisa-ação, a aproximação da formação de cursos da formação de professores, o aparecimento de grande quantidade de textos, traduzidos e locais, com análises teóricas, experiências, encontros, jornadas, congressos e similares.

A partir dos anos 2000 até a contemporaneidade verificou-se a rápida mudança ocorrida nos contextos sociais, as quais refletem uma série de forças em conflito, tais como: a nova economia, a força das tecnologias na cultura e a visível mundialização. Neste contexto, o autor mencionado anteriormente considera que há uma crise na institucionalização da formação continuada por não querer analisar somente o domínio das disciplinas científicas ou acadêmicas, mas buscar estabelecer novos modelos relacionais e participativos na prática da formação (IMBERNÓN, 2010).

Podemos perceber que os modelos de formação continuada adotados na atualidade, a maior parte deles, ainda seguem as concepções adotadas nas décadas de 80 e 90, cujo predomínio está na instrumentalização pensada por terceiros para a promoção de uma determinada mudança que nem sempre é verificável na prática do cotidiano das escolas e das IES.

São aspectos que nos levam a compreender o porquê da maioria das formações ofertadas serem tradicionais, de cunho técnico e que conduzem os professores a reproduzirem em suas ações educativas as concepções de uma educação bancária, a qual vai enchendo os educandos dos conteúdos de sua narração, que como retalhos estão desconectados da totalidade (FREIRE, 2005).

É cada vez mais necessária uma prática pedagógica que contemple a complexidade, que conecte a parte ao todo e o todo às partes e permita ao professor ter uma visão mais ampla da realidade para que possa problematizá-la e assim intervir com uma ação educativa bem mais significativa.

De acordo com as pontuações de Giroux (1997) o papel do ensino não pode ser reduzido ao simples treinamento de habilidades práticas, mas deve envolver a educação de uma classe de intelectuais, necessária ao desenvolvimento de uma sociedade livre. Dessa forma, o autor compreende que é

ao encarar os professores como intelectuais, que podemos começar a repensar e reformar as condições e tradições que têm impedido que os professores assumam seu potencial como estudiosos e profissionais ativos e reflexivos.

Ao recorrermos ao pensamento de Giroux (1997) e de Freire (1996, p. 21) em que este último enfatiza, para sermos docentes progressistas precisamos lembrar que “ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Concordamos com tais contribuições, visto que no uso das TIC por meio da Plataforma *Moodle* o professor precisa desenvolver um ensino crítico e criativo que lhe permita estar atualizado, para que juntos, professores e alunos possam fazer parte de maneira efetiva do ensinar e aprender. Isso implica assumir na formação continuada as ideias compartilhadas por Imbernón:

É imprescindível uma formação que permita uma visão crítica do ensino, para se analisar as posturas e os imaginários de cada um frente ao ensino e à aprendizagem, que estimule o confronto de preferências e valores e na qual prevaleça o encontro, a reflexão entre pares sobre o que se faz como elemento fundamental na relação educacional (IMBERNÓN, 2010, p. 79).

O uso das TIC na educação tem se ampliado e possibilitado novas formas de ensinar e aprender, bem como conviver em espaços distantes que nunca estiveram tão próximos e experimentar emoções nunca vividas. Estas novas práticas tornam o ato de ensinar ainda mais difícil e complexo, por isso, a formação do professor não pode compreender fórmulas ou prescrições, já que cada situação exige uma solução diferente e específica para cada momento de ensino-aprendizado.

De acordo com Imbernón (2010) a formação continuada dos professores é influenciada por diversos fatores, como: a cultura, a complexidade da cultura, da comunicação entre professores, a formação inicial recebida, as interações da realidade das instituições de ensino, os estilos de liderança escolar, as relações e a compreensão por parte da comunidade escolar, bem como das relações e os sistemas de apoio da comunidade profissional, entre outros. Nessa perspectiva, o autor destaca que as necessidades que devem ser sanadas com a formação continuada nem sempre se encontram no âmbito de uma formação instrumental,

pois acabam por exigir que os educadores elaborem e construam um sentido único para cada situação que se apresenta.

Para Imbernón (2010) os avanços da ciência, da psicopedagogia, das estruturas sociais, a influência dos meios de comunicação de massa e os novos valores, entre outros, trazem para a profissão docente certo incômodo em uma base de incertezas, cuja formação não tem dado conta. Estas mudanças que influenciam na formação dos professores, exigem reformas, as quais “sucedem-se umas às outras e são uma amostra de nossa incapacidade de criar sistemas insuficientemente flexíveis, para renovar de maneira paulatina e adaptar ao meio social de maneira constante” (IMBERNÓN, 2010, p. 108).

Neste contexto de mudanças requeridas para a formação docente, atuar em ambientes virtuais é mais um desafio imposto, e para tanto, é imprescindível que se busque com a formação inicial e continuada a devida promoção do processo educativo crítico-reflexivo na ação docente. No entanto, Imbernón (2010, p. 108) nos alerta para o fato de que “a experiência demonstra que isso em parte está certo, pois para mudar a educação é preciso também incidir sobre os contextos, como metodologias, avaliação, comunicação e participação, entre outros”.

Sobre este aspecto Nóvoa (1992, p. 28) acrescenta que os professores precisam se assumir como produtores da sua profissão, visto que não basta mudar apenas o profissional, é necessário que mude o contexto em que ele intervém, ou seja:

A formação de professores deve ser concebida como um dos componentes da mudança, em conexão estreita com outros setores de intervenção, e não como uma espécie de condição prévia da mudança. A formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola. É esta perspectiva ecológica de mudança interativa dos profissionais e dos contextos que dá um novo sentido às práticas de formação de professores centradas na escola. (NÓVOA, 1992, p. 28).

Anastasiou (2004) considera que um elemento importante a ser avaliado em uma proposta de formação continuada é a abrangência dela. A proposta precisa ser coletiva e institucional para poder ter maiores chances de possibilitar mudanças significativas, diferente de ações individualizadas. A respeito dessas

práticas individualizadas, Nóvoa (1992) pontua que elas podem ser úteis à aquisição de conhecimentos e de técnicas, no entanto, tais práticas favorecem o isolamento e reforçam a imagem dos professores como transmissores de um saber produzido do exterior da profissão.

É importante lembrar que as propostas ao serem conduzidas no sentido coletivo e institucional, precisam da adesão dos professores ao plano de formação e ser voluntária, já que não se faz mudança por decreto (PIMENTA e ANASTASIOU, 2005).

No que envolve a formação continuada para o processo de docência *online* podemos encontrar algumas resistências por parte dos professores. As mudanças tendem a “rodear” as instituições, ou seja, possuem uma ação periférica. Isso ocorre porque “certos professores são resistentes em aceitar que a mudança foi vertiginosa e que isso comporta outra forma de ensinar”, como exemplo, Imbernón destaca a tecnofobia de alguns professores, que representantes de uma determinada geração, tendem resistir às mudanças (IMBERNÓN, 2010, p. 25).

Acreditamos que uma das estratégias a serem implementadas no âmbito da formação para a quebra das resistências é o levantamento das problemáticas da instituição de forma coletiva como ponto de partida. Para Pimenta e Anastasiou (2005) um diagnóstico realizado de maneira coletiva para o levantamento dos problemas da realidade, já compreende uma ação formativa. Este aspecto também é compartilhado por Nóvoa (1992, p. 26) quando destaca que “a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e formando”. Neste sentido, Imbernón (2010) conclui que a mudança na prática educacional é efetivada de fato quando os professores conseguem resolver as suas situações problemáticas, afastando-se, dessa forma, os solucionadores de problemas alheios em um espaço de “atualização” para se compor um novo espaço que contemple a reflexão, a formação e a inovação.

Corroborando com Nóvoa, nessa perspectiva, a formação continuada de professores precisa contemplar estratégias que promovam a ação comunicativa, que busque a cooperação e reflexão individual e em grupo. Para Imbernón (2010, p. 95) estas estratégias passam a ocorrer no contexto das trocas entre indivíduos

que precisam ser tratados como iguais, e que busquem atenção e escuta às boas práticas dos outros, elaboração de projetos, aproveitamento das TIC, processos de pesquisa-ação, elaboração de diários, portfólio de aprendizagem, entre outros. Para o autor a mudança precisa comportar novas formas de organizar a formação. Essa visão também é compartilhada por Nóvoa quando ressalta que:

O diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional. Mas, a criação de rede coletivas de trabalho constitui, também, um fator decisivo de socialização profissional e de afirmação de valores próprios da formação docente. O desenvolvimento de uma nova cultura profissional dos professores passa pela produção de saberes e de valores que dêem corpo a um exercício autônomo da profissão docente. (NÓVOA, 1992, p. 26).

Como estratégia, no sentido de possibilitar e provocar a ação formativa, Imbenón (2010) nos aponta para as comunidades de prática, que consiste em grupos constituídos com o interesse de desenvolver um conhecimento especializado. Os objetivos dessas comunidades é informar e comunicar experiências, possibilitando aprendizagens que se baseiam na reflexão compartilhada sobre experiências práticas. O autor informa que essas comunidades podem ser presenciais ou virtuais e afirma que:

[...] é preciso considerar a possibilidade de cibercomunidades ou comunidades virtuais, nas quais as relações comunicativas (comunicação global) de compartilhar informação e formação entre os professores podem ser mais fluidas e também mais temporais (IMBERNÓN, 2010, p. 87).

Para Pimenta e Anastasiou (2005, p.113) “refletir coletivamente sobre o que se faz é pôr-se na roda, é deixar-se conhecer, é expor-se”. Para as autoras essa prática não é comum entre os professores universitários, acostumados a processos de planejamento, execução e avaliação das atividades de forma individual e individualizada. A superação dessa forma de atuação precisa ocorrer de forma processual no momento em que o grupo a vivencia, e assim cria vínculos e vai se posicionando aos poucos. “É preciso um tempo para acomodar as inovações e as mudanças, para refazer as identidades” (COLE e WALKER, 1989, *apud* NÓVOA, 1992, p. 26).

Novamente é importante, expormos sobre a mítica da certeza que temos do fato que a educação só mudará se os professores mudarem, fato este que, também, não deixa de ser verdade, no entanto apenas a formação continuada não garante a necessária mudança. Neste aspecto Imbernón (2010, p. 55) considera que:

Se o contexto não muda, podemos ter professores mais cultos e com mais conhecimento pedagógico, mais não necessariamente mais inovadores, já que o contexto pode impossibilitar-lhes o desenvolvimento da inovação ou pode levá-los a se recolherem em seus microcontextos, sem repercutirem com sua prática uma inovação mais institucional.

Entendemos que a inovação docente em sala de aula não depende apenas dos professores e da formação que possuem, ela é consequência do contexto em que o docente está inserido, no qual pode estar presente ou não as condições necessárias para o desenvolvimento na prática daquele conhecimento adquirido e apropriado pelo professor em processos de formação continuada. Acreditamos que estes contextos são influenciados por condições materiais, políticas, sociais, ideológicas entre outros. Neste sentido, a articulação entre o ideal projetado pelas formações continuadas e o real vivenciado pelos professores em sala de aula torna-se um desafio constante a ser superado.

Em relação aos diversos aspectos apresentados, podemos compreender que a formação continuada dos professores se torna uma ação complexa que envolve fatores motivacionais intrínsecos e extrínsecos, os quais impactam diretamente a ação docente no processo de mudança de sua prática pedagógica. Estes fatores podem ser institucionais, de relacionamento pessoal, social e cultural. Nesse sentido, a formação continuada pode proporcionar processos contínuos e não apenas pontuais e genéricos, que possibilitem espaços efetivos de formação no sentido de provocar a ação formativa e não apenas impô-la.

### **3 O PARFOR E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA O USO DO AVA: LIMITES E PERSPECTIVAS**

O objetivo desta seção é responder como se desenvolve o processo de formação continuada dos professores-formadores para o uso do Ambiente Virtual de Aprendizagem, na proposta formativa do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), da Universidade do Estado do Pará (UEPA).

Para contextualizar o estudo, apresentamos o histórico do PARFOR no plano nacional e local, neste caso, no âmbito da Universidade do Estado do Pará UEPA, no qual realizamos uma leitura singular das características do PARFOR inserido na Amazônia Paraense.

Para este estudo foram consideradas as informações coletadas junto ao Plano Decenal de Formação Docente do Estado do Pará (2009); Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia e Planos de ensino dos professores formadores de professores; Ambientes Virtuais de Aprendizagem da UEPA; entrevistas semiestruturadas com a Coordenação Geral do PARFOR/UEPA; Coordenação do Curso de Pedagogia; Formadores de professores; Professores-formadores e o grupo focal com os professores-alunos do curso de Pedagogia/PARFOR.

Ao iniciarmos a pesquisa contactamos com a Coordenadora Geral do PARFOR/UEPA e apresentamos um Ofício de apresentação do orientando e da pesquisa, encaminhado pela orientadora. Tal procedimento foi positivo, pois recebemos todo o apoio necessário para o desenvolvimento da investigação, e naquele momento entramos em contato com as pessoas que colaborariam conosco, como receber indicação de pessoas que poderíamos estabelecer contato em outro momento.

Para compreendermos melhor a prática institucional do uso do AVA/*Moodle* no âmbito do PARFOR, solicitamos à Coordenação Geral do PARFOR ingresso na referida Plataforma como professor-pesquisador, no sentido de termos acesso à visualização de todas as disciplinas em que os professores formadores utilizaram o AVA para desenvolver o curso de Pedagogia do

PARFOR/UEPA. De posse da senha de acesso ao *Moodle* da UEPA, relacionamos todas as disciplinas e professores que haviam desenvolvido atividades a distância por meio do *Moodle*, bem como identificamos as ferramentas que eles faziam uso para desenvolver tais atividades com os professores-alunos matriculados nos cursos do referido Plano Nacional.

Para a coleta de informações junto aos professores-formadores, utilizamos os *e-mails* disponíveis no *Moodle*. Enviamos mensagens a todos docentes em que suas disciplinas eram desenvolvidas por meio do AVA e que haviam realizado a formação continuada proposta pelo PARFOR/UEPA. Em relação a última pontuação, devemos mencionar que, as informações foram adquiridas junto à coordenadora da formação continuada dos professores-formadores para o uso da Plataforma *Moodle*. Chegamos a uma lista de 16 professores-formadores, destes, apenas 8 professores retornaram os *e-mails* e confirmaram a participação na pesquisa. Realizamos a testagem do roteiro de entrevistas, e após os devidos ajustes, foram feitas as entrevistas com os 8 professores-formadores.

No intervalo das entrevistas com os professores-formadores, entramos em contato com os professores-alunos do PARFOR do curso de Pedagogia-Belém, com o objetivo de realizarmos o Grupo Focal. O contato foi realizado por meio dos *e-mails* disponíveis no *Moodle*, porém o retorno de muitos *e-mails* inexistentes nos levou a pedir a colaboração da coordenação do curso de Pedagogia para nos ceder os *e-mails* corretos desses professores-alunos que julgamos possuir maior domínio das TIC. Em relação ao registro de alguns *e-mail*, foi explicado pela coordenação do curso de Pedagogia que um número reduzido de professores-alunos não possuem *e-mail*, e por isso, no ato do cadastro na Plataforma *Moodle*, criam um *e-mail* fictício. Dos 12 professores-alunos convidados, quatro confirmaram participação, os demais justificaram a não participação e indicaram outros colegas que gostariam de participar da pesquisa. O grupo focal foi realizado com 08 professores-alunos, os quais foram selecionados entre os representantes das quatro turmas do curso de pedagogia do PARFOR. Como forma de incentivar os professore-alunos a participarem do Grupo Focal, divulgamos que daríamos uma declaração de participação na pesquisa como informantes.

Para as entrevistas com os formadores de professores da formação continuada, optamos por selecionar a primeira formadora (FP1) que iniciou a formação com os professores-formadores do PARFOR/UEPA e a atual formadora (FP2) e a Coordenadora da Formação Continuada para o uso do *Moodle* no PARFOR/UEPA. A entrevista com a primeira formadora (FP1) foi realizada pela *internet*, via *e-mail*, pelo fato da informante estar em outro Estado realizando o Curso de Mestrado. Enviamos o roteiro de entrevistas por *e-mail* e após receber a entrevista escrita e analisá-la, entramos em contato para complementar, esclarecer as informações que julgamos que necessitavam de maiores detalhes.

Para o acesso aos documentos produzidos no âmbito do PARFOR/UEPA, tais como Projeto Pedagógico, Planos de Aula, lista de frequência e relatórios, foi necessário um pouco mais de espera, já que por conta da passagem da execução das formações continuadas do Núcleo de Educação Continuada e a Distância (NECAD/UEPA) para o PARFOR/UEPA, a FP2 responsável pelas formações continuadas pelo PARFOR/UEPA possuía pouca informação do que havia ocorrido na gestão anterior.

Junto a Coordenação Geral do PARFOR no estado do Pará, foi possível adquirir o Plano Decenal de Formação de Professores para a Educação Básica, assim como o Relatório da Avaliação realizada por esta coordenação junto as IPES.

As entrevistas com a Coordenação Geral do PARFOR e com a Coordenação do Curso de Pedagogia do PARFOR/UEPA dependeu apenas de um pré-agendamento e foi realizada sem nenhum transtorno.

O levantamento de todas estas informações nos possibilitou realizar a triangulação dos dados, que foi necessária no sentido de obtermos uma visão mais ampla do fenômeno estudado, bem como uma análise complexa e crítica dos dados obtidos.

Para investigarmos a formação continuada dos professores-formadores do PARFOR/UEPA para o uso do AVA, por meio do caminho proposto, entendemos que a contextualização do objeto é essencial para que se realizem as devidas conexões necessárias ao entendimento da pesquisa que realizamos.

### 3.1 Contextualização histórica do PARFOR

Para que possamos compreender e analisar de forma crítica a inserção de modelos de educação a distância nos processos formativos de professores que atuam na educação básica é necessário o conhecimento do contexto histórico da atual política pública de formação de professores no âmbito do PARFOR. Dessa forma, propomos o resgate de alguns caminhos percorridos. Para a culminância das ações atuais pontuamos a adesão dos estados e municípios, em 2007, ao Plano de Metas do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), com a elaboração dos seus respectivos Planos de Ações Articuladas (PAR), no qual demonstraram suas necessidades relacionadas à formação de professores. Necessidades estas já previstas na LDB nº 9.394/96 de acordo com o *caput* do 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 [...]”.

Dados do Censo Escolar de 2007 revelam que 1.288.688 docentes que atuam na educação básica (68,4% do total) possuem nível superior completo. Devemos considerar que do valor acima mencionado, 10% não dispõem de curso de licenciatura - formação exigida para trabalhar na educação básica de acordo com LDB, o que aponta para um número considerável de professores que trabalham na educação básica sem a formação adequada.

Um dado importante do Censo Escolar 2007 é o quantitativo de professores que atuavam na Educação Básica e possuíam o ensino fundamental ou médio. Os chamados “professores leigos” chegavam a formar um contingente de 119.323 docentes (6,3% do total), distribuídos por todo o País (BRASIL/MEC/INEP, 2009).

Ao focalizarmos o Estado do Pará, nesse contexto, os dados do Censo Escolar 2007 revelavam que apenas 10% possuem formação inicial adequada para atuarem na Educação Básica. Havia cerca de 62.000 docentes sem qualificação necessária para atender o Estado do Pará, ou seja, que não possuíam uma licenciatura, ou que concluíram uma licenciatura e atuavam em área diferente de sua formação.

Em resposta a esse quadro, foi instituído o Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que trata da Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, que possui a finalidade de organizar, junto aos estados, municípios e Distrito Federal, a Formação Inicial e Continuada dos profissionais da educação básica. O referido decreto possibilitou a implementação do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR).

O PARFOR é um programa emergencial instituído para atender o disposto no artigo 11, inciso III do Decreto 6.755/09, cuja implantação se deu em regime de colaboração entre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), estados, municípios, Distrito Federal e as Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES). O regime de colaboração visa distribuir a responsabilidade de formar os professores da educação básica na modalidade presencial e a distância pelas diversas esferas, ao garantir a gratuidade dos cursos aos professores que estão em exercício nas escolas públicas. O Programa tem fomentado, em todo o país, a oferta de turmas especiais em cursos de primeira licenciatura, segunda licenciatura e formação pedagógica.

Na maioria das IES os cursos ofertados pelo PARFOR tiveram início no segundo semestre de 2009, com seleções de professores previstas até 2014 e conclusões previstas até 2018. Em todo o Brasil as seleções são realizadas a partir do cadastro do professor (pré-inscrição) na Plataforma Paulo Freire:

Figura 01: Plataforma Paulo Freire.

The screenshot shows the 'Plataforma Paulo Freire' website. At the top, there is a yellow navigation bar with the following links: BRASIL, Acesso à Informação, Faltam 9 dias para a Copa, Participe, Serviços, Legislação, and Canais. Below the navigation bar, the logo 'PLATAFORMA Freire' is displayed. Underneath the logo are three icons representing different services: 'plano nacional de formação de professores', 'consulta currículo do professor', and 'canal de capacitação'. The main content area is titled 'Plano nacional de formação de professores da educação básica'. On the left side, there is a sidebar with the following links: O PARFOR, O que é a Plataforma Freire, Calendário, Quem é Paulo Freire, Cursos ofertados, Mapa das pré-inscrições, Acessar o sistema, Recuperar senha, and Ajuda. The main content area contains an 'Atenção!' section with a detailed notice about the PARFOR program, a 'Em caso de dúvidas?' section with contact information, and a 'Primeiro acesso à Plataforma Freire' section with a 'Já sou cadastrado' section.

**Fonte:** Plataforma Paulo Freire, disponível em: <http://freire.capes.gov.br>, 2013.

Após a inscrição do candidato na Plataforma Paulo Freire, os formulários são encaminhados às Secretarias Municipais para validação das pré-inscrições de cada rede. Sequencialmente, as inscrições são encaminhadas pela CAPES à Coordenação Estadual do Pará, que é a responsável pela composição das turmas, conforme critérios estabelecidos pelo Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente do Pará (FORPROF-PA). Após publicação são entregues às IPES para que possam realizar as matrículas dos candidatos de acordo com os seus regulamentos próprios.

### 3.1.1 Histórico do PARFOR no Estado do Pará

No Pará, o movimento em direção à integração do Estado à Política Nacional de Formação Docente iniciou em 2006 com a articulação entre a Secretaria Executiva de Estado de Educação do Pará (SEDUC) e as Instituições de Ensino Superior (IES) do Estado do Pará, formando-se o Protocolo SEDUC-IES, cujo objetivo era formular proposições e desenvolver ações de modo a promover o desenvolvimento da qualidade da Educação Básica das redes públicas de ensino do Estado. A principal meta do Protocolo, na época, era construir o Plano de Formação do Estado do Pará. Em 2007 deu-se início a construção do referido Plano que também contou com a participação da União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME). Em 2008 a proposta foi concluída e apresentada ao Fórum de Secretários de Educação e ao Sindicato dos Trabalhadores de Educação Pública do Pará (SINTEPP), para apreciação e possíveis contribuições.

Em 2009 com a edição do Decreto 6.755/09, a SEDUC ao assinar o Termo de Adesão ao Acordo de Cooperação Técnica (ACT), deu início ao processo de implantação do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR).

A construção do Plano no Pará contou inicialmente com a participação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA), antigo CEFET-PA; Universidade do Estado do Pará (UEPA) e a Universidade Federal do

Pará (UFPA), posteriormente, em 2010, aderiram ao Plano a Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA) e a Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), em 2014, tivemos a UNIFESSPA.

Para operacionalizar as ações do PARFOR no Estado do Pará a SEDUC criou em julho de 2009 a Coordenação Estadual do Plano de Formação Docentes do Estado do Pará. O principal objetivo desta coordenação consiste na promoção da articulação entre os diversos segmentos necessários à constituição do Plano, tais como: IPES, Secretarias Municipais de Educação, SEDUC e CAPES/MEC. Esta articulação deveria dar conta de dois grandes eixos, eleitos estrategicamente, como a criação e expansão das licenciaturas pelas IPES para atender professores “leigos” com a primeira licenciatura e licenciatura adequada aos professores com formação inadequada às disciplinas ministradas, e o estabelecimento de programas de formação continuada aos professores licenciados da rede.

Por força do Decreto 6.755/09, regulamentado pela Portaria nº 883 de 16 de setembro de 2009, foi prevista a criação dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio a Formação Docente. No Pará o Fórum foi instituído em 14 de novembro de 2009, constituindo-se em uma instância estadual colegiada, de caráter propositivo, consultivo e deliberativo voltada para o cumprimento das ações do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica. O Fórum é constituído pelos representantes oficiais do MEC/CAPES, SEDUC, Coordenação Estadual do PARFOR, IPES (IFPA, UEPA, UFOPA, UFRA e UFPA), Conselho Estadual de Educação (CEE), Sindicato dos Trabalhados em Educação Pública do Estado do Pará (SINTEPP), ANFOPE, União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME) e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e o Sindicato dos Pedagogos do Pará (SINPEP). O Art. 1º da Portaria nº 883 de 16 de setembro de 2009, explicita que:

Os Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio a Formação Docente são órgão colegiados para dar cumprimento aos objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, instituída pelo Ministério da Educação (MEC) por meio do Decreto 6.755, de 29 de janeiro de 2009, com a finalidade de organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as rede públicas da educação básica.

Uma particularidade do estado do Pará no PARFOR foi a criação do Comitê Gestor Interinstitucional logo após a aprovação do Regimento Interno do Fórum. O Comitê é uma instância deliberativa composta pelos representantes de cada IPES e apoia a coordenação Estadual nas ações do FORPROF-PA.

No contexto do PARFOR as Secretarias Municipais de Educação são responsáveis pelos polos da Universidade Aberta do Brasil (UAB), escolas municipais e outras infraestruturas que dão suporte aos cursos do PARFOR, mesmo quando há base física da IPE no município. Elas fornecem informações cadastrais dos docentes do Estado do Pará na Base de Informações dos Professores (BIP) e os apoia em sua formação com ajuda de custo e devida liberação do professor-aluno para participar das aulas. No entanto, esta prática não é comum em todos os municípios, esse tipo de apoio ao professor acaba por ficar a critério de cada administração municipal. O BIP é um *software*, implantado em junho de 2010, com o intuito de servir como base de informações sobre os docentes das escolas da rede estadual e municipal de ensino, visando o planejamento da qualificação permanente desses docentes do Estado do Pará. Esse sistema é resultado da parceria da Pró-Reitoria de Ensino e de Graduação (PROEG) da UFPA e o PARFOR/UFPA, sob a orientação da Coordenação Estadual, que realizou um massivo processo de divulgação e orientação das Secretarias Municipais para efetuar os cadastros de professores e escolas. Veja imagem do BIP abaixo:

Figura 02: Base de Informações dos Professores (BIP).

**BIP**  
Base de Informação sobre Professores  
da Educação Básica da Rede Pública do Pará

**Autenticação**

Email

Senha:

[Esqueceu a senha? Clique aqui](#)  
[Professor sem Login? Clique aqui](#)

© 2011 - AIT Assessoria de Informação e Tecnologia - ait-proeg@ufpa.br  
PROEG/UFPA

Fonte: Site: <http://www6.seduc.pa.gov.br>

Nesse sistema, a parceria com as Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES) se efetiva com a oferta e realização dos cursos de formação inicial e continuada aos professores que estão em efetivo exercício, bem como pela participação das Instituições no Fórum, no comitê Gestor e nas demais Comissões necessários ao desenvolvimento do PARFOR/PA.

Para efetivação do PARFOR no Pará, foi necessária a participação de todos os segmentos citados anteriormente, com destaque às IPES que estão à frente na execução dos cursos. Percebemos que no Pará, o esforço realizado para se organizar previamente uma política de formação docente com a criação de um Plano de Formação do Estado do Pará, veio apenas fortalecer os objetivos do Plano Nacional de Formação de professores da Educação Básica que já possuía ações neste sentido.

### 3.1.2 O PARFOR na UEPA

A Universidade do Estado do Pará (UEPA) iniciou suas atividades no PARFOR em novembro de 2009, com seis turmas de Licenciaturas no município de Belém-Pa: Pedagogia; Ciências Naturais - Habilitação Biologia; Ciências da Religião; Matemática; Português e Educação Física.

De acordo com o Plano de Trabalho (PTA, 2009) desenvolvido pela UEPA junto a CAPES, foram preestabelecidos alguns aspectos particulares às turmas do PARFOR, regime de funcionamento, conteúdos, avaliação, infraestrutura entre outras.

A oferta dos cursos respeitando-se a demanda é resultado de um processo de análise qualitativa das propostas de acordo com a capacidade operacional de cada IPES proponente feito pelo Comitê Gestor sob a deliberação do Fórum.

As orientações pedagógicas adotadas pelo PARFOR/UEPA, buscam valorizar no processo formativo dos professores-alunos as experiências que eles já possuem como professores da educação básica com intenção de agregar os saberes provenientes dessa experiência à formação proposta, para que dessa

forma se possa efetivar a relação da teoria com a prática. Neste sentido, “a pesquisa e a extensão são consideradas e desenvolvidas como estratégias de formação, de modo a superar o patamar da operacionalidade e assume a prática docente como fonte de conteúdos, como ação a ser teorizada e atravessada por teorias em movimento” (PLANO DECENAL DE FORMAÇÃO DOCENTE DO ESTADO DO PARÁ, p. 32, 2009).

Em relação aos aspectos da avaliação educacional proposta pelo PARFOR/UEPA, observamos que:

Nos cursos, serão valorizados os aspectos formativos e humanos. No entanto, em algum momento os professores poderão atribuir notas aos resultados obtidos pelos alunos, mas o objetivo principal deverá ser identificar o crescimento processual. Nesse sentido, a avaliação não deverá se restringir aos alunos, mas também aos professores. Serão adotadas avaliações ao longo do curso, não se limitando apenas às disciplinas e, para isso, serão utilizadas múltiplas estratégias e instrumentos de avaliação (PTA/UEPA, 2009).

Destacamos assim, a intenção de uma avaliação formativa e processual e a utilização de múltiplas estratégias e instrumentos de avaliação, porém não é pontuada a utilização das TIC como estratégia de ensino-aprendizagem, mesmo que na prática as TIC possuam significativa participação no processo avaliativo.

Os cursos foram desenvolvidos com a infraestrutura dos polos UAB, existentes no Estado, além dos espaços da própria universidade e outros espaços que podem ser pactuados com as prefeituras locais quando necessários.

Os cursos foram concebidos de forma a minimizar as dificuldades à UEPA e aos professores-alunos, já que eles participam das formações do PARFOR sem deixar de desenvolver as suas atividades profissionais em sala de aula. Os cursos do PARFOR foram desenvolvidos para ofertar disciplinas no período de janeiro a dezembro, sendo que, nos meses de janeiro, fevereiro e julho, elas ocorrem de forma intensiva, possibilitada pela concomitância com as férias escolares. Nestes períodos, desenvolve-se significativa carga horária dos cursos e nos demais períodos, nos quais o professor-aluno está em sala de aula, podem ser previstos encontros aos finais de semana, os quais podem ser em todos os finais de semana ou a cada quinze dias.

No quadro abaixo visualizamos o cenário de oferta de cursos do PARFOR pela UEPA:

Quadro 02: Cursos da UEPA presentes nos municípios paraenses

<b>CURSOS</b>	<b>MUNICÍPIOS</b>	<b>TURMAS POR CURSO</b>
CIÊNCIAS DA RELIGIÃO	Belém	5
CIÊNCIAS NATURAIS - BIOLOGIA	Breves, Castanhal, Marabá, Belém, Castanhal e Santarém.	8
CIÊNCIAS NATURAIS – FÍSICA	Castanhal Abaetetuba	2
CIÊNCIAS NATURAIS – QUÍMICA	Santarém	1
EDUCAÇÃO FÍSICA	Parauapebas, Moju, Tucuruí, Belém, Altamira, Conceição do Araguaia, Marabá, Santarém e Tucumã.	14
FILOSOFIA	Belém	2
GEOGRAFIA	Breves, Salvaterra, Belém, Marabá e Anajás.	5
LETRAS - LÍNGUA PORTUGUESA	Belém, Breves, Marabá, São Miguel do Guamá, Vigia e Santarém.	10
MATEMÁTICA	Belém e Marabá	3
PEDAGOGIA	Castanhal, Cametá, Moju, Santarém, Paragominas, Redenção, Barcarena, Belém, Itaituba, Marabá, Pacajá, Ponta de Pedras e Anajás.	21

Fonte: Relatório de acompanhamento de cursos ofertados pelo PARFOR-CAPES, 2013.

De acordo com o quadro percebemos que o PARFOR/UEPA possui até o primeiro semestre de 2013, 71 turmas, com 10 cursos de primeira licenciatura<sup>12</sup>, distribuídas por 23 municípios paraenses. Dentre os cursos ofertados pelo PARFOR/UEPA destacamos o curso de Pedagogia com 21 turmas em 13 municípios, destas, quatro turmas concentram-se no município de Belém.

A presença de um maior número de turmas do curso de Pedagogia dentre outros cursos ofertados pela UEPA, reflete a necessidade formativa de professores que atuam nas séries iniciais. De acordo com o Plano Decenal de Formação Docente do Estado do Pará (2009) dos 125.107 docentes que atuam sem formação adequada na educação básica, 26.622 são professores das séries

<sup>12</sup> São cursos destinados a professores que atuam em sala de aula e nunca cursaram outra licenciatura.

iniciais do ensino fundamental que buscam tal formação junto aos cursos de Pedagogia ofertados pelas IES.

### **3.2 O contexto da oferta dos 20% a distância pelo PARFOR/UEPA**

A compreensão do contexto em que se deu a oferta de 20% da carga horária total das disciplinas do curso de Pedagogia do PARFOR/UEPA, na modalidade a distância, possibilita que tenhamos melhor visão sobre a adoção institucional dessa prática. Dessa forma, iniciamos pela consulta ao Plano Decenal de Formação Docente do Estado do Pará, cujo documento é responsável pelas orientações iniciais a serem adotadas pelos cursos do PARFOR no âmbito do Estado do Pará. Nele, observamos que não há a previsão inicial quanto a oferta de até 20% das disciplinas a distância para os cursos presenciais do PARFOR/PA. No entanto, de acordo com entrevista realizada com a Coordenadora Geral do PARFOR/UEPA (CGP), os cursos propostos pela UEPA para o PARFOR já iniciaram com a adoção dos 20% a distância de suas disciplinas com base na Portaria do MEC nº 4.059 de 10 de dezembro de 2004, a fim de possibilitar aos professores-alunos maior flexibilidade no que envolve a execução da carga horário do curso.

De acordo com a Coordenação Geral do PARFOR/UEPA, a adoção dos 20% a distância foi a maneira encontrada pela UEPA para conseguir executar as 4.060 horas previstas pelo Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, fora do período intercalar, que compreende os meses já mencionados anteriormente. Neste sentido, podemos calcular que 20% de um total de 4.060 horas, representa 812 horas, número este que consideramos bastante relevante na proposta formativa do curso de Pedagogia do PARFOR/UEPA.

Ao verificarmos o Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia da UEPA/2006, percebemos que ele é utilizado tanto para os cursos regulares como para os cursos destinados ao PARFOR e que o referido documento não faz referência ao uso de até 20% das disciplinas do curso a distância, como possibilita a Portaria anteriormente referenciada, apenas prevê a submissão dos cursos de

Pedagogia a serem ofertadas pela modalidade de educação a distância às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e o que estabelece os pareceres do Conselho Nacional de Educação (CNE).

Ressaltamos que a Portaria nº 4.059/2004 não caracteriza o curso como sendo na modalidade a distância, apenas possibilita que as disciplinas possam ser oferecidas na modalidade semipresencial<sup>13</sup>, porém a instituição deverá comunicar as alterações realizadas no Projeto Pedagógico do Curso, as quais deverão ser consideradas nos procedimentos de reconhecimento e de renovação de reconhecimento dos cursos da instituição, como prescreve os art. 3º e 4º:

Art. 3º. As instituições de ensino superior deverão comunicar as modificações efetuadas em projetos pedagógicos à Secretaria de Educação Superior - SESu -, do Ministério da Educação -MEC-, bem como inserir na respectiva Pasta Eletrônica do Sistema SAPIEns, o plano de ensino de cada disciplina que utilize modalidade semipresencial.

Art. 4º. A oferta de disciplinas na modalidade semipresencial prevista nesta Portaria será avaliada e considerada nos procedimentos de reconhecimento e de renovação de reconhecimento dos cursos da instituição.

Compreendemos que a oferta de até 20% das disciplinas no curso de Pedagogia do PARFOR/UEPA é realizada com o amparo legal, ainda que haja a necessidade da devida previsão no Projeto Pedagógico ou de documentos em que conste o detalhamento dessa prática na instituição, com os métodos e práticas a serem adotadas. Como são previstos no art. 2º da Portaria nº 4.059/2004:

Art. 2º. A oferta das disciplinas previstas no artigo anterior deverá incluir métodos e práticas de ensino-aprendizagem que incorporem o uso integrado de tecnologias de informação e comunicação para a realização dos objetivos pedagógicos, bem como prever encontros presenciais e atividades de tutoria.

Dessa forma, destacamos que as atividades propostas dentro do contexto dos 20% da carga horária das disciplinas a distância no âmbito do curso de Pedagogia do PARFOR/UEPA foram idealizadas de início para serem

---

<sup>13</sup> Para fins da Portaria 4059/2004, o seu § 1º estabelece que: caracteriza-se a modalidade semipresencial como quaisquer atividades didáticas, módulos ou unidades de ensino-aprendizagem centradas na autoaprendizagem e com a mediação de recursos didáticos organizados em diferentes suportes de informação que utilizem tecnologias de comunicação remota.

orientadas no momento presencial da disciplina e para posterior orientações e entrega de trabalhos com avaliações nos finais de semana de forma presencial. Este momento inicial não compreendia o uso do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA/Moodle).

De acordo com a Coordenação Geral do PARFOR na UEPA (CGP) e a Coordenação do Curso de Pedagogia (CCP), essa dinâmica sofreu diversos desgastes, os quais aconteceram pelo fato de uma parcela considerável dos professores-alunos serem oriundos de municípios circunvizinhos aos polos de formação do PARFOR/UEPA. Desse modo, o deslocamento para os polos de formação era o aspecto de maior conflito apontado pelos professores-alunos em formação, o que prejudicava a formação e gerava desconforto, inclusive nos aspectos financeiros, o que podemos observar na fala dos gestores do PARFOR na UEPA:

A ideia era: o módulo e mais os 20% a distância, que seriam os trabalhos que alunos iriam desenvolver e um retorno para receber esses trabalhos, seria a carga horária a ser cumprida fora do presencial. Isso ocorreu por certo tempo e houve um desgaste desse modelo, em função dos diversos retornos. Retornos no final de semana, que às vezes, o professor-formador vinha e o professor-aluno não vinha, ou o professor-aluno vinha e o professor-formador não vinha. O próprio deslocamento dos professores-alunos das suas cidades para o polo de formação em Belém tornava a formação onerosa para esse aluno do PARFOR. A obrigação dos professores-alunos em estarem aos sábados em Belém para a formação gerava certo desgaste, eles tinham que sair na sexta-feira e dessa forma acabavam por perder um dia de trabalho, outros professores-alunos alegavam que saíam desde a quarta-feira e o retorno na segunda-feira era comprometido, enfim era muito desgaste (CGC).

A primeira oferta é que os professores-alunos estudavam janeiro, fevereiro e julho e retornavam nos finais de semana, considerando que essa demanda populacional era originária de vários locais, embora eles estudem em um município sede, tornou-se difícil para eles o acesso e a continuidade do estudo, considerando que as passagens são caras e eles tinham dificuldade de hospedagem. Foi feito um estudo da coordenação geral do Programa e da coordenação de curso no sentido de minimizar o impacto financeiro na vida desses professores-alunos (CCP).

Diante desse contexto, a oferta dos 20% da carga horária da disciplina a distância mediada pelo (AVA) pareceu ser a solução apontada pela CGP para a problemática apresentada, e, dessa forma, possibilitar que os alunos tivessem

acesso ao curso na modalidade a distância mediante o uso do *Moodle* e deixassem de vir aos finais de semana aos polos para realizar as suas atividades acadêmicas.

De acordo com os dados do Relatório da Avaliação do PARFOR/PARÁ (2012), o tempo de deslocamento dos professores-alunos para os polos da UEPA estão desta forma descritos:

Os professores-alunos dos cursos da UEPA consomem de 05 a 45 min. Mas há quem precise de mais tempo – de 1h a 3 h. Dependendo de onde mora, para chegar ao Polo onde estuda, há quem precise de 04 h (Município de Santo Antônio do Tauá ou Cametá), 05 h (Igarapé Miri), 06 h (Limoeiro do Ajuru), 07 h (Moju) e 09 h (Oeiras do Pará) (RELATÓRIO DA AVALIAÇÃO DO PARFOR/PARÁ, p. 75, 2012).

Diante do exposto, entendemos que para a Coordenação Geral do PARFOR/UEPA, a implementação dos 20% da carga horária a distância por meio do AVA foi facilitada pelo fato da UEPA já estar inserida na Universidade Aberta do Brasil (UAB) com o apoio do Núcleo de Educação Continuada e a Distância (NECAD), ter acesso à Plataforma *Moodle* e por poder contar com professores qualificados para a formação continuada dos professores-formadores que nunca tiveram acessado a Plataforma *Moodle*.

A Coordenação do Curso de Pedagogia (CCP) ressalta que de início se contou bastante com a experiência dos professores da Instituição que passaram a atuar no PARFOR, pois estes possuíam experiência com a UAB e com a Plataforma *Moodle*, o que foi considerado um elemento facilitador para o processo de adoção do AVA no PARFOR/UEPA. Porém, com o crescimento da oferta dos cursos do PARFOR para outros municípios do Estado do Pará, houve a necessidade do PARFOR/UEPA absorver outros professores não efetivos da Instituição, denominados de “colaboradores”, que pouco ou nenhuma experiência possuíam com a Plataforma *Moodle*. Neste aspecto, a formação dos professores passou a ser um dos limitadores para o uso da Plataforma *Moodle*, o que exigiu a formação continuada destes professores-formadores.

De acordo com a Coordenação do Curso de Pedagogia (CCP), a oferta a distância mediada pelo AVA iniciou a partir do segundo semestre de 2011, com a formação dos professores-alunos para o uso do AVA e cadastramento destes na Plataforma *Moodle*. Em junho de 2012 teve início a formação dos professores–

formadores para atuar na Plataforma *Moodle*. Essas formações ocorreram inicialmente em parceria como o Núcleo de Educação a Distância e Continuada (NECAD)-UEPA, sendo estes os principais executores, por possuírem larga experiência na formação de professores para o uso do AVA em cursos a distância ofertados pela Universidade Aberta do Brasil (UAB) na UEPA.

No primeiro semestre de 2013 todas as formações passaram a ser de responsabilidade da Coordenação Geral do PARFOR/UEPA, que designou uma pessoa para coordenar e executar tais formações. Em entrevista, a formadora designada (FP2) relata que o AVA não era utilizado por todos os professores-formadores, por isso, se tornou obrigatório, o que criou uma nova demanda por formação continuada.

De acordo com FP2 as formações continuadas são realizadas a partir do momento que são solicitadas pela coordenação dos cursos do PARFOR da Instituição à Coordenação Geral do PARFOR/UEPA. Essas formações são disponibilizadas tanto para os professores-formadores quanto para os professores-alunos, porém com características diferentes. Para os professores-formadores, a formação é direcionada à aprendizagem do uso de ferramentas necessárias ao processo de criação de atividades que devem ser disponibilizadas no AVA para o acesso dos professores-alunos. Para os professores-alunos a formação é direcionada para o acesso ao AVA e para a identificação das atividades que serão propostas pelos professores-formadores, bem como a utilização das principais ferramentas de comunicação como fórum, *chat* e *e-mail* entre outras ferramentas.

Em 2012 foram ofertadas 15 formações aos professores-formadores do PARFOR/UEPA, o que atingiu um total de 128 professores-formadores. No curso de Pedagogia do PARFOR/UEPA, que foi lócus desta pesquisa, foi identificado que 44 professores-formadores ofertaram os 20% da sua disciplina na modalidade a distância pelo *Moodle*, porém, destes apenas 16 professores-formadores realizaram a formação ofertada pelo NECAD/UEPA, assim subentende-se que os demais que não realizaram a formação continuada, já possuíam experiência com a ferramenta ou não tinham disponibilidade para a data determinada às formações continuadas.

Em 2013, a inserção das disciplinas na Plataforma *Moodle* foi de responsabilidade de FP2, que acompanha e dá apoio aos professores-formadores

e professores-alunos, porém a CCP também participa do processo de acompanhamento e orientação dos professores-formadores e professores-alunos por meio de sua Assessoria Pedagógica. De acordo com a CCP, isso tem sido feito porque muitos professores-formadores que não participam das formações pedem ajuda à coordenação do curso sempre que necessitam. A CCP explica que por possuir uma estrutura limitada acaba por não conseguir atender a todos de forma adequada quando esse tipo de demanda se apresenta.

O PARFOR/ UEPA tem reunido esforços no sentido de proporcionar uma formação continuada aos professores-formadores e professores-alunos para o uso do AVA. Destacamos que os processos de gestão dispostos para este fim, como a designação de pessoas específicas para a formação continuada e acompanhamento do processo de uso do AVA possui uma infraestrutura limitada.

A seguir, tecemos a análise das informações obtidas, a qual se desenvolve por meio de três Eixos Temáticos, os quais são: A proposta de formação continuada para o uso do AVA; Estratégias e práticas dos professores-formadores no AVA; A formação continuada para a atuação do professor-formador no AVA: o que dizem os participantes.

### **3.3 A proposta de formação continuada para o uso do AVA**

Para que compreendamos como se desenvolve o processo de elaboração da proposta de formação continuada de professores-formadores para o uso do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), tomamos por base o Plano de Ensino dos Formadores de Professores (FP1 e FP2)<sup>14</sup>, denominado “Formação Plataforma *Moodle*-Professor” e o Plano de Ensino utilizado na formação dos professores-alunos, denominado de “Trilhas de Aprendizagem”, bem como as suas respectivas entrevistas e entrevistas com os gestores.

Nesse sentido, observamos que o currículo proposto às formações segue a orientação da Coordenação Geral do PARFOR (CGP) que respaldada pelas orientações da equipe do NECAD, adota para as formações, ou oficinas

---

<sup>14</sup> Formadores de Professores (FP)

como são chamadas por CGP, uma concepção de cunho prático e menos complexo, no sentido de instrumentalizar os participantes e lhes proporcionar alguns conhecimentos sobre a educação a distância. Destacamos que parte do currículo proposto fica por conta dos Formadores de Professores, que ficam a vontade para desenvolverem o conteúdo que acreditam ser mais adequados à formação dos professores-formadores. Como vemos nos fragmentos das entrevistas abaixo:

São ministradas oficinas, que variam de acordo com o professor que vai capacitar. Antes de iniciar a oficina nós temos orientado aos professores que tenham uma conversa com os professores-alunos sobre o que é a educação a distância, mostrando a sua potencialidade e as suas limitações. A partir daí eles utilizam o Ambiente Virtual de Aprendizagem e as ferramentas disponíveis, bem como o que mais é usado e como eles podem usar (CGP-Gestor).

São apresentadas apenas algumas ferramentas do AVA (*Moodle*) para que a formação não se tornasse muito complexa, e isso viesse a prejudicar o processo de ensino-aprendizagem (FP1-Professor-formador).

Os aspectos registrados anteriormente são ratificados pela ausência de um Projeto Pedagógico que sirva de documento base e norteador à formação continuada ofertada pelo PARFOR/UEPA. Tal lacuna acaba por demonstrar pouca sistematização nas formações para o uso do AVA e evidencia que tais formações são ministradas num sentido emergencial como afirma a Coordenação Geral do PARFOR (CGP).

Quanto aos conhecimentos e saberes priorizados na formação, constatamos por meio da fala da CGP e do Plano de Ensino dos Formadores de Professores (FP1 e FP2) que existe a preocupação por parte dos professores formadores em contextualizar a formação dentro da realidade da educação a distância para que ela não fique restrita à dimensão técnica. Percebemos isso no fragmento de texto do Plano de Ensino de FP1 e FP2:

Falar que o uso das tecnologias está crescendo em todos os setores e na educação não é diferente. A EaD está ganhando espaço por encurtar as distâncias entre professor e aluno e explicar o motivo de aprender a utilizar o AVA (ANEXO1:Formação Plataforma *Moodle*-Professor).

O que são AVA? Ambientes Virtuais de Aprendizagem são softwares que auxiliam na montagem de cursos acessíveis pela Internet. Elaborado para ajudar os professores no gerenciamento de conteúdos para seus alunos e

na administração do curso, como permite acompanhar constantemente o progresso dos estudantes. Como ferramenta para EAD são usados para complementar aulas presenciais. (ANEXO1:Formação Plataforma *Moodle*-Professor).

Após a contextualização sobre a EaD os professores-formadores são levados a conhecer o AVA (*Moodle*) para que realizem seu cadastro na Plataforma *Moodle*. Também são orientados a modificar o perfil, que consiste em alterar o nome e escrever breve descrição de suas características pessoais.

Apesar da preocupação evidenciada, o foco maior das formações é a aprendizagem das ferramentas que auxiliam o professor-formador a disponibilizar conteúdos, atividades e avaliações aos professores-alunos em meio *online*, assim como as principais ferramentas de comunicação disponíveis pelo *Moodle*. Diante disso, as ferramentas de comunicação presentes no Plano de Ensino de FP1 e FP2, são: Mensagem para quem está *online*; Mensagem para quem está *Offline*; *Email List* e Fórum. Das ferramentas do *Moodle*, o Plano indica a partir do boxe “Acrescentar Atividades”, a tarefa “Envio de arquivo único” e o “Fórum”. A partir do boxe “Acrescentar recursos”, é indicada a ferramenta “*Link* a um Arquivo ou *Site*”.

A formação continuada destinada aos professores-alunos apresenta características similares às do professor-formador, modifica-se, porém, nos aspectos técnicos e prioriza o acesso da Plataforma *Moodle* e a navegação do usuário pelas atividades propostas pelos professores-formadores. De acordo com Plano de Ensino denominado “Trilhas de Aprendizagem” (Ver ANEXO 2) a ênfase é dada às ferramentas de comunicação, tais como *EmailList* e o Fórum, e de postagem de atividades, que é o caso do “envio de arquivo único” que possibilita o recebimento das avaliações pelos professores-formadores pelo AVA.

Em relação ao tempo destinado às formações continuadas, identificamos que nas formações desenvolvidas por FP1 em 2012, o tempo indicado era de quatro horas. Para FP1 a destinação deste tempo reduzido se justifica pela alegação dos professores-formadores no que envolve a falta de tempo para participar desses eventos.

Em 2013 o tempo médio destinado às formações tanto para professores-formadores e professores-alunos passou a ser de dez horas. Neste caso, observamos que apesar da alegação de falta de tempo por parte dos professores-formadores em participarem das formações continuadas, a coordenação do

PARFOR/UEPA resolve ampliar o tempo destinado a elas, o que demonstra uma real necessidade de mais tempo para as formações continuadas destinadas ao uso da Plataforma *Moodle*.

As formações continuadas são agendadas de forma prévia com os professores-formadores e costumam ocorrer na cidade Belém-PA em salas com computadores com *internet*.

Em relação ao tempo destinado à formação continuada, observamos que 82% dos professores-formadores entrevistados o considera insuficiente.

Apesar da média de tempo de 10 horas destinadas às formações em 2013 para o processo de instrumentalização para acesso à Plataforma *Moodle*, os formadores FP1 e FP2, consideram que esse tempo pode ser suficiente para alguns e não suficiente para outros, visto que tal procedimento dependerá dos conhecimentos prévios apresentados pelos professores-formadores quanto ao uso da informática.

Silva e Pereira (2012) concluem em sua pesquisa que a falta de imersão *cibercultural* e de destreza digital podem se tornar obstáculos a uma mudança de modelo pedagógico, pois implica a uma readaptação dos docentes a outros modos de comunicação educativa.

Nesse sentido, o conhecimento da experiência em informática e educação a distância pode nos revelar como os professores-formadores se relacionam com o universo *cibercultural*. De acordo com a pesquisa realizada constatamos que 50% dos professores-formadores entrevistados consideram os seus conhecimentos de informática “Regular” e 25%, “Excelente” e 25%, “Bom”, sendo que nenhum considerou o item “Insuficiente”.

A respeito da experiência do professor com a educação a distância, 62% declarou já ter sido aluno da educação a distância por meio de cursos de formação continuada, especialização, extensão e aperfeiçoamento. Todos os professores declararam já ter atuado como professor na educação a distância, sendo que 60% destes teve a sua primeira experiência com o PARFOR e os demais em outros programas de EaD ao exercer atividades variadas como tutores e como professores desenvolvedores de material didático para a EaD.

A respeito das concepções dos professores-formadores sobre a EaD, constatamos que a maioria das respostas estão relacionadas a uma visão limitada

da EaD em tal modalidade e utilizada como oportunidade, pois a consideram positiva no sentido de apresentar uma maneira de oportunidade às pessoas muito afastadas dos grandes centros urbanos, como ocorre no Estado do Pará, para que possam ter acesso ao ensino superior. No entanto, ao mesmo tempo que acreditam na EaD como oportunidade, também demonstram reservas relativas à qualidade do ensino e a atuação do aluno, já que este, para participar de curso a distância precisa ter disciplina e compromisso. Podemos verificar estes aspectos na fala dos professores-formadores abaixo:

É uma ferramenta com dois vieses, o primeiro, ela é essencial num Estado como nosso, mas o segundo é o problema de como ela está sendo colocada, ou seja, de maneira muito deficitária (PF3-Professor-Formador).

Vejo como uma oportunidade para suprir uma necessidade das pessoas que não tem condições de frequentar uma sala de aula e querem uma formação. O aluno precisa ter compromisso, porque requer uma dedicação, não é por ser a distância que vai ser fácil. A pessoa tem que ter o compromisso de acessar para poder dar continuidade e concluir (PF7-Professor-Formador).

Quanto a concepção dos professores-formadores sobre a EaD, apenas dois apresentaram uma visão mais ampla, que evidencia os processos próprios da modalidade a distância:

É mais uma modalidade de ensino que favorece o processo de ensino-aprendizagem. A diferença entre educação a distância e educação presencial é que na educação a distância nós temos um material de apoio, que pode ser a plataforma, as apostilas-brochuras, que a coordenação encaminha com antecedência para os alunos nos municípios (PF1-Professor-Formador).

A EaD possibilita flexibilidade e autonomia e os alunos tornam-se muito mais autores do conteúdo e do conhecimento do que no ensino presencial. No ambiente virtual de aprendizagem você tem outras possibilidades de explanação por vídeos, por imagens, com textos, com links para sites e interação com outros alunos (PF4-Professor-Formador).

Atualmente coexistem diversas concepções e modelos de EaD, no entanto, em termos de espaço, o fator distância é comum a todas elas, daí temos a separação entre professores e alunos, que para estabelecerem a comunicação recorrem a diversos meios tecnológicos, considerados elementos essenciais à EaD (BELLONI, 2006).

Ao destacarmos as falas dos professores-formadores, acima citadas, evidenciamos que a palavra “oportunidade”, relacionada à concepção de EaD, que de acordo com Belloni (2006) apenas reforça a ideia de uma educação que deve ser aplicada no sentido de se superar problemas emergenciais ou de consertar fracassos educacionais como deixa transparecer o texto da Lei 9.394/96 (LDB) e pouco contribui para o avanço da EaD como modalidade. Outra palavra a ser destacada é “flexibilidade”, que de acordo com a autora anteriormente citada, representa a recontextualização do indivíduo dentro do processo dialético de globalização/localização na sociedade, o que reflete nas novas demandas para o ensino a distância em que:

A EaD tende doravante a se tornar cada vez mais um elemento regular dos sistemas educativos, necessário não apenas para atender a demandas e/ou a grupos específicos, mas assumindo funções de crescente importância, especialmente no ensino pós-secundário, ou seja, na educação da população adulta, o que inclui o ensino superior regular e toda a grande e variada demanda de formação contínua gerada pela obsolescência acelerada da tecnologia e do conhecimento (BELLONI, 2006, p. 04).

Por meio da fala dos entrevistados não foi possível identificar concepções específicas sobre a EaD, porém apenas noções aproximadas dos aspectos gerais do que se trata a modalidade de educação a distância. Esta percepção pode ser melhor compreendida a partir do momento que a formação continuada pouco possibilitou que os professores-formadores tivessem um maior acesso aos conhecimentos teóricos sobre a EaD e as metodologias específicas, limitando-se a priorizar os aspectos técnicos. Neste sentido, a eficácia do uso das TIC vai depender muito mais da concepção de cursos e estratégias do que das características e potencialidades técnicas das ferramentas aprendidas nos cursos de formação continuada ofertados aos professores-formadores do PARFOR/UEPA.

Em relação à experiência dos professores com o *Moodle* antes da formação continuada proposta pelo PARFOR/UEPA, apenas um professor-formador relatou ter tido contato com a Plataforma *Moodle* na condição de aluno de um curso a distância, outro professor-formador havia tido experiência com o AVA chamado de *TelEduc*, porém os demais, ou seja 6, nunca tiveram contato com o AVA antes da formação continuada.

Quanto ao acesso dos professores-formadores à *internet*, constatamos que todos os professores acessam a *internet* de casa, no entanto 50% destes também acessam quando estão no trabalho e pelo celular.

Os dados registrados nos revelam que os professores-formadores possuem um relativo contato com o universo *cibercultural*, além de condições de acesso à *internet*, porém estes aspectos precisam se articular com a formação proposta, no sentido de proporcionar o desenvolvimento das competências necessárias para a atuação dos professores em ambiente *online*, como as enfatizadas por Blandin (1990) citadas por Belloni (2006).

Para Palloff e Pratt (2013) o desenvolvimento de docentes que atuam no ensino *online* passa por algumas fases, não estanques, pois em cada estágio os docentes podem ter necessidades diferentes de formação. Relacionamos abaixo as cinco fases identificadas por Palloff e Pratt:

**Visitante-** aqueles docentes que brincaram com a ideia da integração de tecnologias em suas aulas face a face e que podem ter postado *online* uma ementa da disciplina ou tarefas, ou ter utilizado *e-mail* para a conclusão de tarefas.

**Principiante-** aqueles docentes que nunca lecionaram *online* e que podem, ou não, ter feito um curso *online* no papel de estudantes, mas que postaram *online* uma ementa de forma consistente e utilizaram algumas tecnologias de comunicação para suplementar seu ensino presencial.

**Aprendiz-** aqueles docentes que lecionaram *online* por um ou dois períodos letivos. Podem ter lecionado mais de um curso por período. Estes estão desenvolvendo uma compreensão do ambiente *online* e das habilidades necessárias para este tipo de ensino.

**Iniciado-** aqueles docentes que ensinaram *online* por mais de dois semestres e que lecionaram mais de um curso por período letivo. Eles sentem-se confortáveis no ambiente *online*, são proficientes na tecnologia de gerenciamento de cursos e possuem uma compreensão básica das habilidades necessárias para o ensino *online*. Podem ter feito o *design* de um ou mais cursos do tipo.

**Mestre-** aqueles docentes que lecionaram *online* em múltiplos períodos letivos e que fizeram o *design* de diversos cursos online. Eles dominam a tecnologia necessária para o ensino online e, provavelmente integram ao seu ensino tecnologia que vai além do Sistema de Gerenciamento de Cursos. Sentem-se extremamente confortáveis com as habilidades necessárias para o ensino online e podem ser chamados para auxiliar os pares que estão recém começando nesse ambiente de ensino (PALLOFF e PRATT, 2013, p. 41-42).

De acordo com os autores anteriormente citados identificamos que a maior parte dos professores-formadores partícipes da pesquisa se encontram na fase denominada de “Principiante”, uma vez que apesar de demonstrarem que possuem alguma experiência com o ensino *online*, a pesquisa revela que essas ações são diversificadas e pontuais, o que não lhes garante um maior grau de experiência com a prática do ensino *online*.

Palloff e Pratt (2013) enfatizam que cada uma das fases anteriormente apresentadas assume quatro categorias necessárias que com frequência são enfatizadas nos programas de desenvolvimento de docentes, as quais são:

**Pessoal-** Foca o instrutor como uma pessoa e inclui elementos como estabelecimento de presença e o desenvolvimento da confiança na capacidade de um indivíduo ensinar *online*.

**Pedagogia-** Foca as habilidades e as técnicas que envolvem o ensino e a cultura online, incluindo a compreensão das teorias que dão sustentação a esse ensino e a capacidade de se desenvolver uma comunidade de aprendizagem *online*.

**Conteúdo-** Foca a disciplina que o membro do corpo docente leciona e como o conteúdo dela é melhor disseminado *online*.

**Tecnologia-** Foca o desenvolvimento da habilidade com o Sistema de Gerenciamento de Cursos em uso; escolhe as tecnologias que atendem aos objetivos da aprendizagem, assim como as tecnologias adjuntas que podem ser incorporadas ao desenvolvimento de um curso *online*, bem como ao ensino (PALLOFF e PRATT, 2013, p. 41-42).

Dessa forma, entendemos que o programa de formação continuada a ser adotado pelo PARFOR/UEPA pode ser delineado com base nas categorias acima apresentadas, pois buscam contemplar as diversas necessidades formativas presentes na competência exigida para o exercício da docência *online* e não foca apenas nos aspectos técnicos da tecnologia empregada, como identificado nas formações continuadas propostas pelo PARFOR/UEPA.

A pesquisa revelou que 50% dos professores-formadores consideram que a formação continuada oferecida pouco possibilitou a aprendizagem das principais ferramentas do *Moodle*, o restante dos 50% acredita que possibilita, porém há necessidade que esses conhecimentos sejam exercitados. Como podemos verificar na exposição dos professores-formadores abaixo:

Eu creio que o curso foi muito superficial, tive que buscar outras informações por conta própria (PF7-Professor-Formador).

Acredito que possibilita, mas você precisa exercitar aquela capacitação, caso contrário ela fica somente naquele momento (PF8-Professor-Formador).

Embora não tenham sido encontradas evidências de uso de material didático no Plano de Ensino, constatamos que a formação dispôs de um manual em formato digital que favoreceu a aprendizagem das ferramentas do *Moodle*, como revela o esclarecimento do professor-formador:

Foi um treinamento prático, em que cada um de nós ficou em um computador, na medida que acompanhávamos as instruções por meio de um manual em formato digital, fizemos o cadastro e tiramos as nossas dúvidas (PF7-Professor-Formador).

Assim como relatado pelos formadores FP1 e FP2, também identificamos que os professores-formadores que possuíam maiores habilidades com informática sentiram pouca dificuldade com o uso do AVA, porém outros professores necessitavam de condições mais adequadas ao aprendizado das ferramentas do *Moodle*, o que, identificamos por meio da fala do professor-formador abaixo:

Tivemos apenas um encontro para aprender a mexer na Plataforma *Moodle*. O curso foi muito rápido e a turma que eu participei tinha muitos professores participando. Saímos da formação com muitas dúvidas. Aprendi mexendo por conta própria (PF5-Professor-Formador).

Bossu (2012) destaca que a formação continuada do docente é o veículo mais poderoso para estimular a mudança da prática do professor que atua na EaD, por isso, entendemos que os esforços em se ofertar uma formação continuada de qualidade precisam ser redobrados. De acordo com as falas dos professores-formadores acima, percebemos que diante dos desafios enfrentados, por falta de uma formação adequada que o possibilite atuar nos processos de EaD, ele acaba buscando informações por conta própria, o que pode levá-lo a desenvolver uma prática educativa na EaD sem considerar os conhecimentos próprios da modalidade de ensino, no entanto para Bossu (2012) essa é uma

prática que vem sendo transformada pelo reconhecimento das especificidades exigidas no trabalho da EaD. Neste sentido Bossu (2012, p. 186) considera que:

Os acadêmicos brasileiros estão reconhecendo que trabalhar com EaD exige muito mais do que simplesmente estar familiarizado com o conteúdo ou com a tecnologia adotada. Eles precisam saber como se comunicar efetivamente com os alunos, como preparar atividades, e que EaD de qualidade exige planejamento, organização, comunicação e avaliação apropriada dos alunos.

De posse das informações sobre as principais características dos professores-formadores que realizam a formação continuada para atuar no AVA, acreditamos que a formação continuada ofertada aos professores-alunos também precisa ser conhecida, no sentido de verificarmos se ela reuni ou não, as condições necessárias para que esses professores-alunos possam acompanhar na outra extremidade do processo as aprendizagens que serão propostas pelos discentes no AVA. Assim, ao realizarmos o grupo focal com os professores- alunos do curso de Pedagogia do PARFOR, constatamos que a falta de conhecimentos básicos de informática dos professores-alunos foi o maior obstáculo a ser enfrentado na formação para o uso do *Moodle*.

Apesar da formação não ser destinada à aprendizagem da informática básica, os formadores FP1 e FP2 relataram que em alguns casos foi necessário o ensino de conhecimentos básicos de informática para os professores-alunos pudessem avançar para o acesso à Plataforma *Moodle*. Podemos observar estes aspectos nas considerações dos professores-alunos a seguir:

No início nós tínhamos muitas dificuldades porque nem todos tinham o domínio da informática. Primeiro nós passamos por um curso bem básico de informática, praticamente nós fomos aprender informática para poder utilizar o ambiente virtual, no início, foi uma grande confusão, ninguém sabia como acessar o AVA e nem postar as atividades (PA1-Professor-Aluno).

[...] então eu comecei a usar a informática mesmo com muita dificuldade, mas ainda encontro dificuldades para o seu uso (PA3-Professor-Aluno).

Constatamos por meio das falas acima citadas que as dificuldades não são provenientes apenas da falta de conhecimentos de informática básica e sim de um processo de Letramento Digital, terminologia adotada por Buzato (2006) e que

busca ir além do simples uso dos computadores ou da internet. O autor faz referência ao uso das TIC como prática social, cuja apropriação é capaz de impactar seus contextos socioculturais, como ressalta abaixo:

[...] o que se espera do cidadão, do professor e do aluno, não é simplesmente que domine um conjunto de símbolos, regras e habilidades ligadas ao uso das TIC, mas que "pratique" as TIC socialmente, isto é, que domine os diferentes "gêneros digitais" que estão sendo construídos sócio-historicamente nas diversas esferas de atividade social em que as TIC são utilizadas para a comunicação. Em outras palavras, espera-se que esses atores sociais estejam familiarizados com essa nova linguagem não apenas na sua dimensão de sistema de representação ou de tecnologia de comunicação, mas na sua dimensão de uso, aquela que implica na construção e manutenção de relações sociais. (BUZATO, 2006, p. 07).

Neste sentido a prática desenvolvida por professores-alunos ainda se encontra em fase inicial de aquisição dos conhecimentos básicos da informática e de apropriação dos seus conceitos para que se desenvolva o processo de letramento digital que possibilitará a prática efetiva do uso do AVA em seu contexto formativo.

Quanto à experiência dos professores-alunos com a modalidade de ensino a distância e o uso do *Moodle*, 03 declararam já ter tido alguma experiência com os processos de ensino a distância, no entanto 05 informaram nunca tiveram nenhuma experiência com a EaD ou com o *Moodle*.

Quanto ao acesso à *internet*, todos os professores-alunos declararam possuir acesso à *internet*, seja em casa, no trabalho ou em *Cyber Cafés*. Porém, existem professores-alunos que moram em comunidades rurais e só acessam a *internet* quando vão até às cidades.

De acordo com o Relatório da Avaliação do PARFOR/PARÁ (2012) a falta de acesso à *internet* em conjunto com a falta de conhecimentos básicos de informática dos professores-alunos é apontado como um dos maiores limitadores à realização das atividades a distância. O relatório também revela, a forma como se tem realizado pelas IPES as atividades a distância no estado do Pará no âmbito do PARFOR/PARÁ. A seguir temos o parecer da avaliação realizada junto às IPES partícipes do PARFOR no Pará quanto a realização das atividades a distância por meio de suas propostas formativas:

No IFPA, parte das turmas conhece e utiliza a Plataforma Moodle, outras a desconhecem ou, por problema de sinal, têm dificuldade de acessá-la. Os contatos com os professores-formadores costuma ocorrer por *e-mail* individual ou de grupo. Outros meios utilizados são as redes sociais e o telefone. São exemplos de trabalhos com orientação a distância nos cursos do IFPA: artigos, resenhas, fichamentos, projetos, memorial, exercícios, planos de aula, relatórios de pesquisa, atividades avaliativas e publicações em blogs. Os problemas de comunicação são muitos; às vezes nem há comunicação na distância. Vale destacar a reclamação dos professores-alunos de Informática, do Polo de Tucuruí, ligada ao acúmulo de atividades a distância.

Na UEPA, a Plataforma Moodle é utilizada para orientar e realizar atividades como artigos, pesquisas, exercícios, análises, resenhas, projetos, atividades de avaliação. Essas atividades complementam até 20% da carga horária dos cursos. Os professores-alunos reclamaram de problemas para acessar a internet nos locais de residência ou trabalho. O que os impede de efetivar a contento as atividades planejadas.

Os professores-alunos da UFOPA listaram como atividades a distância: resenhas, relatórios; projetos de pesquisas, fichamentos. Por falta ou dificuldade de acesso à internet, essas ações não têm dado certo, exceto para os trabalhos deixados pelos professores. Algumas turmas realizaram atividades a distância apenas no início do curso. Pedagogia (Santarém) e Português e Inglês (Oriximiná) as realizaram nos dois primeiros módulos. Depois, essa experiência não se repetiu. Algumas turmas sequer conhecem a existência da Plataforma Moodle. Já os professores-alunos de Português e Inglês (Santarém) afirmaram que fazem trabalhos a distância, que são entregues e apresentados nos Seminários de Integração de um professor específico.

As turmas da UFPA, parte das turmas afirmou desconhecer a Plataforma Moodle; outras têm dificuldade para acessá-la. Assim as atividades a distância são orientadas, realizadas e devolvidas principalmente por *e-mail*. Parte dos alunos tem dificuldade até mesmo de utilizar o computador e a internet. Quinze alunos de Pedagogia (Bragança) sequer sabem enviar *e-mails*. Quanto às atividades a distância mais comuns, destacamos os exercícios e produções de textos, na forma de artigos, relatórios, *paper*, resenhas, síntese, relatos de experiência, exercícios, memorial, análise de livros didáticos. Matemática (Abaetetuba) recebeu orientação para realizar projetos de extensão. No entanto, nem todas as turmas da UFPA são orientadas, de forma sistemática, para realizar atividades a distância. As experiências são pontuais.

Na UFRA, são atividades a distância trabalhos, artigos, *fórum*, *chats* e grupos de discussão. Os professores-alunos sugerem que a Plataforma Moodle seja utilizada de forma mais intensa, inclusive pelos professores-formadores. Reclamam que as disciplinas não têm material postado nessa base. Às atividades a distância que desenvolvem, o contato é principalmente por *e-mail*. A turma de Ciências Naturais (Salvaterra) relatou também problemas de acesso à internet local, em suas residências ou em seus locais de trabalho. Em geral, utilizam apenas *e-mail* para contato rápido com alguns professores, para receber ou enviar atividades (RELATÓRIO DA AVALIAÇÃO DO PARFOR/PARÁ, 2012, p. 64-65).

Por meio dos fragmentos supracitados do Relatório da Avaliação do PARFOR/PARÁ (2012), podemos constatar que a prática da educação a distância nos processos formativos dos professores da educação básica é quase comum, e mesmo que poucos mediadores dessa relação utilizem o AVA, percebemos que o uso da Plataforma *Moodle* é incentivado, porém é menos desenvolvido nos meios acadêmicos, ou seja, nos cursos superiores de modalidade totalmente presencial.

No que envolve a formação dos professores-alunos, observamos no Plano de Ensino utilizado pelo formador FP2 (Ver Anexo B), que na teoria o projeto é dinâmico e interativo, possibilita a simulação das ferramentas disponíveis, bem como ocorre a intenção de desenvolver uma formação com linguagem e metodologia adequada à EaD.

No entanto, o professor-formador ao esbarrar com as dificuldades dos professores-alunos em relação à informática básica e a falta de salas de informática apropriadas à formação, acaba por não reunir condições para desenvolver um efeito adequado no que envolve às atividades pretendidas. Como podemos observar nos fragmentos das entrevistas:

Havia no curso muitos professores-alunos que nem sabiam ligar o computador e o professor teve que ensinar como ligar (PA2-Professor-Aluno).

O curso foi bastante tumultuado até com vários professores-alunos em dois ou três computadores e aí acabou que nós saímos sem saber totalmente trabalhar com o AVA (PA1-Professor-Aluno).

[...] e era uma professora para 33 alunos, teve uma hora em que a professora estava meio desesperada e pediu que os demais professores-alunos fossem ajudando os colegas (PA2-Professor-Aluno).

Constatamos que a formação continuada proposta pelo PARFOR dá ênfase à instrumentalização do professor-formador e do professor-aluno para o uso potencial das ferramentas dispostas no *Moodle*. Neste sentido, o modelo proposto, pouco se preocupa em articular o uso das ferramentas do *Moodle* a um modelo pedagógico que obtenha resultado positivo acerca do processo de ensino-aprendizagem a distância.

O tipo de formação identificada pela pesquisa se assemelha à descrição feita por Imbernón (2010) para caracterizar as formações continuadas destinadas a

resolver problemas uniformes e padronizados. O autor anteriormente citado destaca que esse tipo de formação continuada tenta resolver problemas que supostamente seriam gerais a todos, porém ela apenas acentua a descontextualização do ensino e dos contextos reais dos educadores e se mantém a margem dos reais problemas enfrentados pelos professores em sala de aula. Portanto, os processos formativos de professores-formadores para o uso do AVA precisam atentar para a articulação entre os conhecimentos técnicos e os conhecimentos pedagógicos necessários para a prática educativa do docente junto a cada público específico.

Também identificamos que a falta de condições necessárias às formações continuadas contribuiu para o pouco aproveitamento do tempo a elas destinado. De acordo com os entrevistados essas condições se relacionam com a falta de conhecimentos básicos de informática dos participantes; infraestrutura inadequada nas salas de informática; a falta de motivação dos professores-formadores em participar das formações, bem como a não continuidade do processo formativo por meio de outras etapas.

Para Morrissey (2012, p. 270) os requerimentos para que ocorra a verdadeira integração das TIC na educação incluem as seguintes pontuações:

1. A provisão de recursos suficientes em TIC que sejam confiáveis, de fácil acesso e estejam disponíveis quando necessários, tanto para docentes como para os estudantes;
2. As TIC devem estar incluídas no processo de desenvolvimento do currículo e na sua posterior implementação;
3. O uso das TIC deve ser refletido na forma como os estudantes são avaliados. Além disso, as TIC são excelentes recursos para a avaliação das aprendizagens;
4. Acesso ao desenvolvimento profissional baseado em TIC para docentes;
5. Forte apoio para diretores e coordenadores de TIC nas escolas, para dominar seu uso e facilitar a aprendizagem entre os colegas e o intercâmbio de recursos;
6. Suficientes recursos digitais de alta qualidade, materiais de ensino e exemplo de boas práticas para envolver os estudantes e apoiar os docentes.

Por meio dos requerimentos listados o autor destaca a importância que as condições para o uso das TIC exercem no próprio desenvolvimento das práticas que são fomentadas na comunidade acadêmica, o que inclui estratégias que

contemplem o uso das TIC em todo o processo formativo do educando e também possibilita a imersão *cibercultural* e a mudança de cultura institucional.

Dessa forma, entendemos que o uso do AVA necessita da articulação eficiente entre a formação-continuada dos professores-formadores e dos professores-alunos, bem como de um processo de gestão que consiga acompanhar as atividades desenvolvidas por ambos no AVA para que esta capacitação não fique restrita aos aspectos técnicos de utilização das ferramentas do *Moodle*.

### **3.4 Estratégias e práticas dos professores-formadores no AVA**

Ao constatar as limitações que impedem o avanço do uso do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) no processo formativos dos professores-alunos do PARFOR/UEPA, também identificamos que foram criadas algumas estratégias para que os objetivos propostos pela formação continuada fossem efetivados e o uso dos 20% a distância das cargas horárias das disciplinas do curso de Pedagogia fosse concretizado.

De acordo com o exposto pelos gestores CGP e CCP as resistências ao uso da Plataforma *Moodle* pelos professores-formadores ainda é uma constante. Neste sentido, os administradores optaram por ofertar a formação continuada junto ao planejamento da disciplina, porém não foi suficiente para que todos os professores-formadores do curso de Pedagogia se motivassem a participar das formações continuadas.

Outra estratégia adotada pelo curso de Pedagogia do PARFOR/UEPA foi a vinculação do uso do AVA à avaliação da disciplina. Dessa forma, 40% da segunda avaliação deveria ser realizada de forma obrigatória por meio do AVA. Ao solicitarmos a avaliação dos professores-formadores sobre a adoção dessa estratégia pela coordenação do PARFOR/UEPA, 56% deles a consideraram como positiva, pois possibilita a inserção do professor-aluno no universo da informática, e 44% a entenderam como negativa por identificarem as dificuldades dos professores-alunos em postar as atividades no *Moodle* e por não possuírem

autonomia como professores-formadores para acessar a Plataforma *Moodle* desde o início da disciplina. Como vemos na voz do professor formador abaixo:

Eu vejo como negativa. Porque eu entendo assim, que seria positiva se a plataforma fosse aberta desde o início e se o horário fosse livre, se eu pudesse entrar a hora que eu quisesse e interagir a hora que eu pudesse (PF8-Professor-Formador).

Consideramos que a crítica construtiva apontada pelo professor-formador como bastante contraditória e pertinente quanto a prática da modalidade de ensino a distância, já que o seu entendimento refere-se principalmente a separação do professor/aluno em relação ao espaço e tempo, no entanto uso do AVA na proposta formativa do PARFOR/UEPA deveria possibilitar maior flexibilidade para os professores-formadores e professores-alunos independente do estudo a distância ser considerado somente após o módulo presencial. Consideramos que há possibilidade que os 20% de carga horária a distância, sejam iniciados ainda quando são executados os módulos presenciais, dessa forma evitaríamos engessar as ações dos professores-formadores e professores-alunos que desejam realizar ações integradas aos AVA como demonstra o registro exposto anteriormente.

Os professores-alunos acreditam que a obrigatoriedade dos 40% da segunda avaliação da disciplina a distância é positiva. Relacionam este fato com a possibilidade de realizarem as suas atividades a distância e não precisarem se deslocar de seus municípios para os municípios polos de formação. Os professores-alunos que compreendem essa estratégia como negativa, a relacionam com a ausência de *feedback* dos professores-formadores a respeito das avaliações realizadas por meio do AVA.

Como meio de possibilitar ainda mais a participação dos professores-formadores na utilização do AVA, a Coordenação Geral do PARFOR passou a exigir que eles disponibilizem ao menos as atividades avaliativas por meio dessa estratégia para o desenvolvimento curricular a ser adotado pelos professores-alunos. A partir de janeiro de 2013 outra medida foi tomada que diz respeito a retenção da última bolsa paga pela CAPES/MEC, ou seja, o professor-formador só receberia o valor referente a última bolsa se a coordenação do curso atestasse que ele finalizou as atividades com a disciplina, o que incluía o uso do AVA. Para CCP

essa medida foi necessária por identificar o grande acúmulo de turmas do PARFOR que não possuíam as notas referentes ao uso dos 20% da carga horária a ser efetivada nas disciplinas a distância.

Para a Coordenação do Curso de Pedagogia (CCP), a formação continuada dos professores-formadores ofertada pelo PARFOR/UEPA é a principal estratégia dentro do processo de adoção do AVA pelos professores-alunos. A CCP considera que a habilitação do professor-formador para o uso do AVA é um caminho importante para auxiliar o professor-aluno a entender melhor a dinâmica do uso da Plataforma *Moodle*, pois é ele quem possui maior contato com os professores-alunos nos municípios mais afastados da capital do estado do Pará. No entanto, para CCP é necessário que o professor-formador seja convencido dos benefícios do processo de formação continuada para o uso do AVA, como revela o excerto a seguir:

É preciso fazer um trabalho de convencimento do meu colega que tem resistência, não adianta ofertar a melhor capacitação do mundo se o meu colega não estiver predisposto a aprender, o maior desafio é convencê-los desse aprendizado e como esse aprendizado vai mudar a vida daquelas pessoas que estão em sala de aula (CCP-Gestor).

De acordo com CCP o preconceito dos professores-formadores com a modalidade de educação a distância é um dos aspectos limitadores para o avanço nas formações continuadas para o uso do AVA. A CCP aponta a resistência deles quanto ao uso dos recursos de informática, o que resulta na falta de acesso dos professores-formadores à Plataforma *Moodle*.

Para Clay (1999) citado por Palloff e Pratt (2013) a resistência ao ensino *online* está relacionada a vários fatores, porém podem ser superadas pelas seguintes estratégias:

**Carga de trabalho aumentada**-Estabelecer limites razoáveis para o tamanho da turma (recomendamos de vinte a vinte e cinco estudantes em uma turma *online*) e conceder tempo livre e compensações financeiras para o desenvolvimento do curso.

**Papel alterado do instrutor**- Auxiliar com a mudança de paradigma do ensino-aprendizagem e basear os *designs* de cursos em sólidos princípios de aprendizagem.

**Falta de suporte técnico e administrativo-** Fornecer treinamento em software e suporte técnico adequados; instalar um serviço de atendimento ao usuário tanto para os professores quanto para os estudantes.

**Redução percebida na qualidade de cursos-** Determinar teoria e princípios educacionais sólidos para dar suporte ao desenvolvimento de cursos; integrar a aprendizagem *online* à avaliação de programas e à avaliação de resultados.

**Atitudes negativas de outros docentes-** Apoiar os inovadores, para que sejam vistos como modelos a serem seguidos, e recompensar a inovação; apoiar a participação voluntária (CLAY, 1999 *apud* PALLOFF e PRATT, 2013, p. 54-55).

Segundo Palloff e Pratt (2013) a resistência surge do medo do desconhecido, medo da tecnologia ou medo que a falta de experiência possa expor os professores a situações embaraçosas. Portanto, é importante não enxergar a resistência dos docentes como algo a ser superado e, sim, como algo a se lidar.

Compreendemos que uso da TIC na educação representa uma mudança de paradigmas, que por consequência, modifica a forma como as pessoas e as Instituições agem.

Chiavenato (2003) destaca que a mudança é um campo dinâmico de forças que atuam em diversos sentidos, que podem ser positivas quando atuam como apoio e suporte à mudança, como podem ser negativas quando atuam como oposição e resistência às mudanças.

Ao consultarmos os gestores, quanto ao processo de mudanças nas práticas dos professores-formadores, eles consideram que as estratégias adotadas têm apresentado algum efeito, porém não suficientes para se chegar ao bom desenvolvimento do uso do AVA. Neste sentido, observamos que o avanço da formação continuada proposta pelo PARFOR/UEPA está relacionado não apenas as condições de infraestrutura ou de pessoal, mas, sobretudo a um processo de mudança de cultura institucional sobre a modalidade de ensino a distância. Os gestores CGP e CCP acreditam que o uso dos 20% da carga horária a distância que as disciplinas dos cursos do PARFOR/UEPA utilizam tem provocado, mesmo que de forma impositiva, que professores-formadores e professores-alunos utilizem as ferramentas do *Moodle* no processo de ensino-aprendizagem e eles esperam que as discussões sobre esse tipo de temática cresçam no cenário institucional da UEPA.

Entendemos que a ampliação das discussões sobre a modalidade de ensino a distância no âmbito institucional proposta pelos gestores é uma das formas de superar as resistências que os professores-formadores têm em utilizar novos métodos de ensino-aprendizagem que tenham por base as TIC, já que o medo do desconhecido pode provocar insegurança naqueles que entendem a mudança como ameaça à situação organizada e segura que cada professor-formador pretende preservar. De acordo com as postulações de Marback Neto (2007, p. 214):

[...] culturalmente, somos apegados ao antigo, ao velho, aos costumes, aos usos, ao que existe. O processo de mudança é um pouco mais complicado porque não basta mudar um estatuto ou criar um regimento novo.

Portanto, quanto maior o nível de participação dos agentes no processo de mudança, menor será a resistência a ela, e isto envolve um processo educativo, que promova a participação, ajuste, negociação e acordo entre as partes envolvidas no processo de mudança.

#### 3.4.1 O uso do AVA pelos professores-formadores e professores-alunos

Nesta subseção trataremos da prática desenvolvida pelos professores-formadores e pelos professores-alunos no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), bem como do processo de comunicação que se estabeleceu entre os participantes no AVA.

Ao acessarmos o AVA da UEPA, disponível no endereço eletrônico: [www.ead.uepa.br/moodle](http://www.ead.uepa.br/moodle), observamos que cada disciplina do curso de Pedagogia do PARFOR/UEPA presencial possui um *link* correspondente no AVA e que cada professor-formador não possui uma sala virtual individual. O professor-formador, neste caso, precisa dividir o espaço projetado para apenas um professor com demais disciplinas do curso de Pedagogia. Imagem do AVA do PARFOR/UEPA abaixo:

Figura 03: Página eletrônica do Moodle da UEPA.

**Fonte:** Página eletrônica do *Moodle* da UEPA, disponível em: [www.ead.uepa.br/moodle](http://www.ead.uepa.br/moodle), 2013.

Entendemos que o modelo de organização do AVA adotado pelo PARFOR/UEPA facilita o processo de acompanhamento das disciplinas, porém, também poderá inibir a participação mais individualizada do professor-formador e de seu relacionamento com a turma, já que os seus conteúdos e comentários ficam visíveis para todos os participantes que atuam no AVA.

A partir da observação do AVA, foram construídos dois quadros referentes aos anos de 2012 e 2013, nos quais são identificadas as ferramentas do *Moodle* e as atividades propostas, bem como a frequência em que elas foram utilizadas pelos professores-formadores na construção de seus ambientes virtuais. Ver quadros a seguir:

Quadro 03: As ferramentas do *Moodle* utilizadas pelos professores-formadores na elaboração de 23 disciplinas *online* no ano de 2012.

FERRAMENTAS DO AVA	ATIVIDADES PROPOSTAS	Nº
Fórum	Tira Dúvidas	04
Fórum	Acompanhar Projetos	01

Link a um arquivo ou site	Texto de Apoio	03
Link a um arquivo ou site	Texto para atividade	01
Tarefa/Envio de arquivo único	Atividade Avaliativa	26

Fonte: www.ead.uepa.br/moodle, 2013.

Quadro 04: As ferramentas do *Moodle* utilizadas pelos professores-formadores na elaboração de 21 disciplinas *online* no primeiro semestre do ano de 2013.

FERRAMENTAS DO AVA	ATIVIDADES PROPOSTAS	Nº
Criar página de texto simples	Orientação de Atividade prática	01
Criar página de texto simples	Texto de Leitura	01
Fórum	Debate em grupo	01
Fórum	Tira Dúvidas	01
Inserir Rótulo	Divisão da Disciplina em unidades	01
Link a um arquivo ou site	Atividade avaliativa	02
Link a um arquivo ou site	Vídeos	03
Link a um arquivo ou site	Sites diversos	03
Link a um arquivo ou site	Texto de Apoio	02
Tarefa-Atividade off-line	Orientação para aula presencial	01
Visualizar um Diretório	Arquivos diversos	01
Tarefa/Envio de arquivo único	Atividade Avaliativa	13

Fonte: www.ead.uepa.br/moodle, 2013.

Ao analisarmos a construção dos ambientes virtuais utilizados pelos professores-formadores no *Moodle*, constatamos de acordo com os Quadros 1 e 2, que no ano de 2012 e primeiro semestre do ano 2013 a ferramenta do *Moodle* mais utilizada pelos professores-formadores foi a que diz respeito a “Tarefas”, a qual disponibiliza um conjunto de atividades diferentes, das que, destacamos a atividade denominada de “Envio de Arquivo Único”, que permite o envio de apenas um arquivo (MATTAR, 2012).

De acordo com análise do AVA, observamos que o recurso “Envio de arquivo único” é utilizado mais de uma vez em algumas disciplinas, pois apesar de termos apenas 23 disciplinas cadastradas no *Moodle* no ano de 2012, ele foi utilizado 26 vezes no mesmo ano. No primeiro semestre do ano de 2013, o recurso “Envio de arquivo único” foi utilizado 13 vezes, número superior a outros recursos que podem ser utilizados na avaliação dos alunos. Dessa forma, os registros evidenciam a preferência dos professores-formadores pelo recurso do AVA denominado de “Envio de arquivo único” nos processos avaliativos das disciplinas do PARFOR/UEPA. Por meio dessa ferramenta os professores-formadores descrevem as atividades que deverão ser desenvolvidas pelos professores-alunos

e após essa descrição, os professores-alunos dentro do tempo máximo estipulado, respondem a atividade e a postam no AVA para que sejam avaliadas e, depois aguardam o registro das considerações (*feedback*) do professor-formador no próprio AVA, o que na maioria das vezes não acontece, conforme críticas dos professores-alunos a ser tratado nesta seção.

Outra atividade do *Moodle* que está presente com frequência de acordo como os Quadros 1 e 2 é a chamada “*Link a um arquivo ou site*”, esta ferramenta proporciona ao professor-formador disponibilizar aos professores-alunos recursos *online* em vários formatos, tais como apresentações, textos, planilhas, imagens, sons, vídeos e *sites* para consulta. Esses recursos possibilitam que os professores-alunos tenham acesso a outros conteúdos em formato digital e não fiquem restritos aos materiais impressos levados pelos professores-formadores das disciplinas aos municípios do Estado. Apesar dessa possibilidade, consideramos que o uso dessa ferramenta ainda é insipiente diante das utilidades que são oferecidas. Ao verificarmos o grande número de disciplinas que obtiveram o seu cadastro no *Moodle*, a ferramenta “*Link a um arquivo ou site*”, foi utilizada apenas quatro vezes em 2012 e dez vezes em 2013, ou seja, os dados indicam que houve aumento na referida atividade, o que demonstra que pequenas mudanças já acontecem.

A ferramenta “*Link a um arquivo ou site*”, possibilita que o professor-formador disponibilize um maior número de recursos didáticos em formato digital por meio de links, sejam eles *sites* ou arquivos em formatos diversos. Nesse sentido, o aumento do uso dessa ferramenta em 2013, em comparação com o ano de 2012, indica que os conhecimentos adquiridos pelos professores-formadores por meio das formações continuadas para o uso da Plataforma *Moodle* têm criado condições para que professor-formador disponibilize recursos que podem ampliar a visão do professor-aluno em relação a determinado conteúdo do currículo.

De acordo com Mattar (2012) esse tipo de ferramenta pode proporcionar ao professor-formador e professor-aluno o rompimento com o espaço de transmissão unidirecional e viabilizar a “coautoria e a comunicação conjunta da emissão e da recepção e disponibilizar múltiplas redes de conexões nos tratamentos dos conteúdos curriculares” (MATTAR, 2012, p. 32).

Também destacamos dos Quadros 1 e 2 a pouca utilização da ferramenta do *Moodle* denominada “Fórum”. De acordo com Mattar (2012, p. 120)

“Uma das atividades assíncronas mais comuns em EaD são os fóruns de discussão, em que os comentários do professor e dos alunos são publicados em uma área a que todos os membros de um grupo têm acesso”. Essa troca entre os membros de um grupo e os professores-formadores no AVA favorecem maior interação e a construção do conhecimento coletivo, porém é necessário que os professores-formadores sejam adequadamente formados (MATTAR, 2012).

As ferramentas identificadas neste estudo fazem parte de um conjunto ainda maior de recursos do *Moodle* que possibilitam ao professor criar condições favoráveis ao ensino e aprendizagem do aluno a distância, porém os recursos de comunicação ainda são mal explorados, o que nos chama a atenção para o processo de comunicação que se estabelece entre os professores-formadores e professores-alunos diante do que pode ser realizado para que os professores-alunos construam o conhecimento.

### 3.4.2 O processo de comunicação e interação no AVA

Ao considerarmos o processo ensino-aprendizagem a distância devemos compreender que o processo de comunicação e interação entre os professores-formadores e professores-alunos precisa ter uma atenção especial, pois é a partir do espaço virtual criado que o processo de comunicação precisa ocorrer, caso contrário, tanto os professores-formadores quanto os professores-alunos terão dificuldades em desenvolver o curso proposto.

De acordo com a percepção dos professores-alunos do curso de Pedagogia pesquisados, as atividades propostas pelos professores-formadores no AVA não são descritas de forma adequada, o que prejudica a compreensão das atividades avaliativas propostas e cria ruídos no processo de comunicação entre os professores-formadores e professores-alunos. Podemos observar esse aspecto por meio das considerações a seguir:

As atividades não são bem descritas, pois eu tenho um trabalho que até agora eu não entendi a nota que recebi (PA2-Professor-Aluno).

A professora enviou um texto para a turma, mas ninguém teve a compreensão do que realmente ela queria que a turma desenvolvesse no trabalho (PA4-Professor-Aluno).

Muitas atividades nós compreendemos, mas muitas ficam assim: no ar. Falta esclarecimento nas questões (PA5-Professor-Aluno).

Os aspectos acima apresentados por meio das falas dos entrevistados evidenciam a necessidade de uma formação continuada que leve em consideração os mecanismos próprios da educação a distância, como a preocupação em descrever com clareza as questões que serão acessadas por meio de texto escrito e, portanto, precisam reunir o maior número de estratégias afim de alcançar de forma efetiva o aluno que estuda a distância.

Devemos considerar que o problema apresentado pelos professores-alunos não pode ser generalizado porque há alguns professores-formadores que se preocupam em estabelecer uma comunicação efetiva com os professores-alunos seja, pela preocupação em adotar uma linguagem adequada à EaD ou pelo uso dos recursos de comunicação do AVA. As postulações dos professores-formadores abaixo evidenciam este aspecto:

Bem, as atividades são postadas no tempo estipulado pela coordenação do curso e pelo menos uma vez por semana, eu entro no AVA para ver se eles estão postando as atividades e a cada dois dias eu entro para ver se eu consigo ter contato com os alunos e ver se há alguém online para tentar conversar com eles, mas geralmente nossos horários não combinam. Os alunos que estão fugindo daquilo do que foi pedido, eu retorno para eles para que possam refazer e reenviar a avaliação proposta (PF5-Professor-Formador).

Quando elaborei o material didático, tive a preocupação com a linguagem adequada à EaD. É uma linguagem bastante acessível e coloquial (PF2-Professor-Formador).

De acordo com o que os professores-alunos mencionam, observamos que os professores-formadores não têm conseguido mediatizar de forma adequada o processo de ensino a distância. Também não têm possibilitado a potencialização das virtudes comunicacionais do AVA para compor um documento autossuficiente que conduza o estudante a uma aprendizagem autônoma e independente (BELLONI, 2006). Para Belloni (2006) mediatizar significa:

[...] conceber metodologias de ensino e estratégias de utilização de materiais de ensino/aprendizagem que potencializem ao máximo as possibilidades de aprendizagem autônoma. Isto inclui desde a seleção e elaboração dos conteúdos, a criação de metodologias de ensino e estudo, centradas no aprendente, voltadas para a formação da autonomia, a seleção dos meios mais adequados e a produção de materiais, até a criação e implementação de estratégias de utilização destes materiais e de acompanhamento do estudante de modo a assegurar a interação do estudante com o sistema de ensino e o retorno de informações sobre os cursos. Estas estratégias devem estar incluídas nos próprios materiais de modo a facilitar a aprendizagem. Isto significa não apenas explicar os objetivos pedagógicos e didáticos de cada unidade de curso ou disciplina, e de seus capítulos ou módulos, mas também tornar claros para os estudantes quais caminhos a ser seguido para um melhor aproveitamento, quais condições de estudo e formas de pesquisa pessoal poderão conduzi-lo a melhores resultados (BELLONI, 2006, p. 64).

Outro problema de comunicação está relacionado com o *feedback* dos professores-formadores aos professores-alunos quanto ao resultado de suas avaliações. Para os professores-alunos somente alguns professores-formadores se preocupam em retornar com algum comentário sobre as atividades realizadas e ainda assim depois de muito tempo. Como podemos observar no que dizem os professores-alunos a seguir:

Seria legal se eles comentassem as avaliações. Às vezes, isso desmotiva o aluno, a gente esperava mais dos professores, nós somos cobrados, mas nós temos direito de cobrar dos nossos professores (PA1-Professor-Aluno).

Quando se iniciou o uso da Plataforma, um único professor fez um comentário sobre a minha resenha, que eu achei muito legal porque ele disse onde eu deveria melhorar e onde eu acertei, mas também foi o único. Os demais professores infelizmente não fazem comentários e o resultado das avaliações é muito demorado (PA4-Professor-Aluno).

De acordo com Mattar (2012) a interação com o professor possibilita motivação e *feedback* aos alunos, o que auxilia no processo de aprendizagem. No caso de demora do *feedback* é possível que aluno não se interesse mais em ler o que o professor escreveu, pois já passou o tempo certo, e assim a interação não é completada. Neste caso específico, podemos completar a fala do autor ao confirmar por meio do que dizem os professores-alunos que o processo de interação e avaliação ficam incompletos, acarretando frustrações para os atores envolvidos.

Neste sentido, observamos que quando se trata do processo avaliativo os professores-alunos ficam preocupados e acabam por criar algumas estratégias para sanarem os problemas de comunicação que ocorrem no uso do AVA. Os professores-alunos relataram que quando não conseguem compreender uma atividade proposta, recorrem primeiro ao professor-formador e só depois recorrem aos colegas da turma, em especial ao representante de turma, como podemos demonstrar na seguinte afirmação:

Como nós temos um chefe de turma, ele é quem resolve tudo, ele é o nosso mediador, nós nos reunimos, nós ligamos para ele ou enviamos mensagem ou nos reunimos na UEPA, até porque nós moramos muito longe e não dá para vir até Belém tirar uma dúvida (PA4-Professor-Aluno).

De acordo com o Plano de ensino do FP1, os professores-formadores são orientados a criar um fórum denominado “tira dúvidas”, no sentido de orientar o professor-aluno quanto as dúvidas que ele tiver em relação à disciplina e de não permitir que eles enviem “trabalhos” para o *e-mail* pessoal do professor-formador.

Para FP2 estas orientações podem prevenir os usuários do *Moodle* de situações delicadas, tais como o extravio das atividades dos professores-alunos por parte dos professores-formadores ou de não haver respostas dos professores-formadores aos questionamentos dos professores-alunos. Isso se deve ao fato de que todas as ações dos usuários do *Moodle* são registradas e podem ser conferidas pelo administrador do sistema.

No entanto, apesar das orientações realizadas nas formações continuadas, os professores-formadores e professores-alunos relatam que boa parte da comunicação que se estabelece entre ambos não é realizada no AVA e sim no momento presencial da disciplina ou por meio do telefone, *e-mail* ou *chat* do *facebook*. Podemos verificar esta situação nos relatos abaixo:

Infelizmente, dentro do AVA não há comunicação com os alunos, tentei várias vezes, mas o retorno é muito baixo. Normalmente a minha comunicação é por celular e por *e-mail* fora do AVA (PF7-Professor-Formador).

A comunicação no AVA é precária. Os recursos que utilizo são o telefone e o *e-mail* (PF8-Professor-Formador).

Nós recorremos a outros recursos, como e-mail e telefone. Diretamente no AVA a gente não resolve tudo (PA1-Professor-Aluno).

[...] no geral é por *e-mail* e celular, pelo AVA demora muito a gente tem urgência e não dá para esperar (PA3- Professor-Aluno).

De acordo com Palloff e Pratt (2002) além do contato constante que se precisa ter com os alunos, a interação pessoal deve ser estimulada dentro do AVA:

[...] Caso não se abra esse espaço, é provável que os participantes busquem outras formas de interação pessoal, seja por e-mail, seja pela inserção de questões pessoais na discussão dos conteúdos do curso. Alguns participantes, quando descobrem que o elemento pessoal não está presente, podem sentir-se isolados e sozinhos e, como resultado, poucos satisfeitos com a experiência (PALLOFF e PRATT, 2002, p. 54).

Palloff e Pratt (2002) orientam que no acompanhamento de cursos *online* o professor não deve ficar ausente por muito tempo da sala de aula virtual e, que na medida do possível passe a combinar horários com os alunos do curso.

Por meio do que dizem os entrevistados, podemos observar que os professores-formadores e os professores-alunos pouco conseguem se encontrar no AVA para estabelecerem o processo de comunicação e interação, o que provoca o sentimento de isolamento em ambos.

Para que compreendamos o motivo da pouca utilização do AVA como meio de comunicação entre professores-formadores e professores-alunos, precisamos atentar para o fato de que o uso do AVA tem se limitado ao caráter avaliativo e ao cumprimento dos 20% a distância estipulados na Portaria nº 4059/2004. Desse modo, a maioria dos professores-formadores alegou falta de tempo para desenvolver atividades no AVA, e, portanto, restringiram as suas participações aos aspectos avaliativos, ou seja, postam as suas atividades e só retornam ao AVA para avaliá-las. Como evidenciamos nas falas dos professores-formadores quando justificam o reduzido aproveitamento dos recursos do AVA:

[...] porque eu acabo me debruçando sobre o AVA somente nas horas necessárias. Da feita que os alunos postam a atividade na plataforma eu corrijo e não volto mais para ambiente. Só uso o ambiente se eu tiver com alguma atividade encaminhada (PF1- Professor-Formador).

Porque nós estamos cheios de atividades e a gente acaba tendo que fazer só o necessário (PF7- Professor-Formador).

[...] o professor que atua na educação a distância tem que ter muito tempo para disponibilizar (PF2- Professor-Formador).

Podemos inferir das vozes registradas que a carga horária necessária ao professor-formador para criar o ambiente virtual e acompanhar a sua disciplina no AVA é considerada inferior ao tempo que é destinado e pago pelo serviço que realizam, logo não há compensação financeira suplementar para realizar tal atividade. Neste caso, além da execução de uma proposta de formação continuada apropriada aos professores-formadores e professores-alunos, há a necessidade de se rever a política do PARFOR quanto a compensação financeira dada aos professores-formadores que atuam na modalidade de ensino a distância, com o intuito de se reduzir o descompasso existente entre professores-formadores e professores-alunos.

Observamos que as atividades desenvolvidas pelos professores-formadores no AVA representam um acréscimo de trabalho nas atividades já desenvolvidas pelo professor de forma cotidiana, fato este, que somados à falta de formação continuada específica para a modalidade a distância, reduz ainda mais as condições deste professor do PARFOR/UEPA em desenvolver uma prática educativa com qualidade.

No que envolve os professores-alunos, observamos que alguns ainda não apresentam autonomia para atuar no AVA por falta de conhecimentos da informática básica pelo motivo de não ter a integração das TIC ao currículo de forma sistêmica. De acordo com os professores-formadores e professores-alunos constatamos que alguns professores-alunos dependem de outras pessoas para a postagem de suas atividades no AVA, o que passa a justificar a ausência deles do AVA e impede o processo de comunicação e interação com os professores-formadores. Como podemos constatar nas falas abaixo:

O que dificulta a interação é postagem de trabalhos por terceiros na plataforma (PF7-Professor-Formador).

Se todos já soubessem ligar o computador seria fácil. Até hoje tem muita gente que ainda não sabe mexer no computador (PA2-Professor-Aluno).

Eu vou ser sincera, até agora eu preciso de ajuda para poder postar os trabalhos (PA5- Professor-Aluno).

Alguns professores-formadores com a intenção de aumentar a participação dos professores-alunos no AVA adotaram o uso dos 20% da carga horária da disciplina a distância em concomitância com o ensino presencial, porém a maioria deles a usa somente após o término da disciplina presencial como é orientado em termos de obrigatoriedade do uso desta pela coordenação do curso de Pedagogia do PARFOR/UEPA.

Segundo os professores-formadores que tiveram a experiência do uso dos 20% da carga horária da disciplina a distância em concomitância com o ensino presencial ou que utilizam o AVA como apoio às atividades presenciais, o fato da disciplina ser modular, contribui para que os professores-alunos percam o interesse pelo módulo a distância após o término do presencial, o que dificulta ainda mais a comunicação com os professores-alunos.

De acordo com os professores-alunos, existem professores que quando chegam em sala de aula sempre informam sobre as atividades que serão desenvolvidas no AVA, porém há outros que não informam e até mesmo demonstram não saber acessar o AVA e deixam de realizar as atividades a distância com os professores-alunos. Como podemos observar nos registros a seguir:

Eu já levo a atividade, quando chego ao município, durante o curso presencial eu vou desenvolvendo essa atividade, que eles deverão postar, como retorno para nota final deles dos 20%. Dessa forma, as atividades a distância são realizadas ainda no presencial, no intervalo do meio dia e a noite eu já vou corrigindo e se tem algo errado eu converso com a turma (PF2-Professor-Formador).

Tem professor que nem sabe acessar o AVA, o professor sabe que a disciplina tem o momento a distância, mas ela não faz nada e depois a coordenação do curso tem que estar procurando o professor para que ele possa disponibilizar a atividade no ambiente virtual (PA1-Professor-Aluno)

Observamos que a ausência de comunicação entre professores-formadores e professores-alunos é consequência de diversos fatores que se inter-relacionam ao ponto de não proporcionar condições adequadas aos participantes do processo no uso do AVA. Essas condições estão relacionadas a fatores como: a pouca disponibilidade de tempo ou resistência de alguns professores-formadores em participar da formação continuada proposta pelo PARFOR/UEPA; à falta de tempo do professor-formador que atua no PARFOR que o possibilite construir seus

ambientes virtuais e acompanhá-los com qualidade; à falta de acesso dos professores-alunos ao AVA e à falta de aplicação de um modelo adequado de EaD à proposta formativa do PARFOR/UEPA.

Diante deste cenário, compreendemos que as estratégias adotadas pelos gestores (CGP e CCP) do PARFOR/UEPA, apenas garantem que algumas ferramentas do *Moodle* sejam utilizadas pelos professores-formadores e professores-alunos para aplicação, na maioria das vezes, restrita à prática avaliativa. Neste sentido, o uso do AVA fica reduzido às funções técnicas de recepção e transmissão de dados e pouco é utilizado para o processo de comunicação e interação para a construção do conhecimento entre os participantes, já que se estabelece pouca comunicação entre os professores-formadores e professores-alunos durante o processo em que acessam o AVA.

### **3.5 A formação continuada para a atuação do professor-formador no AVA: o que dizem os participantes**

De acordo com as informações da pesquisa, tivemos a oportunidade de constatar que a formação continuada ofertada aos professores-formadores ficou restrita aos conhecimentos técnicos das ferramentas do *Moodle*. Para a CGP a formação continuada ofertada foi um momento inicial adotado e que serviu para instrumentalizar o professor-formador a utilizar o AVA e a estimulá-lo a buscar mais conhecimentos sobre o processo de docência em ambientes *online*. Como vemos no excerto seguinte:

Eu acho que é porque nós ainda estamos preocupados em instrumentalizá-los para o uso da ferramenta, infelizmente é isso. É mais no sentido de um esforço emergencial, ou seja, é o primeiro passo, vamos instrumentalizá-los, disponibilizar informações para que depois disso o professor seja estimulado a buscar mais conhecimentos sobre o AVA (CGP-Gestor).

Dessa forma, constatamos que os gestores e alguns professores-formadores veem de fato a formação continuada como um momento inicial de aprendizado, e que depois passam a buscar outras fontes de informações que irão

auxiliá-los a desenvolver as suas atividades no AVA. Constatamos que a maioria dos professores-formadores entrevistados apenas realizou aquilo que lhes foi proposto como objetivo a ser alcançado pela formação continuada, que seria: aprender a acessar a Plataforma *Moodle*; postar atividades; criar atividades avaliativas e finalizar com o lançamento das notas, como bem esclarece o professor-formador abaixo:

O objetivo foi ensinar aos professores a postagem de atividades, a criar atividades no *Moodle*, corrigi-las e depois lançar a nota (PF4-Professor-Formador).

O nível de realização dos objetivos da formação continuada pelos professores-formadores ao que tudo indica foi uniforme e dependeu da motivação dos professores-formadores em participar do processo de ensino a distância; dos conhecimentos prévios que cada um possuía de informática básica; dos conhecimentos sobre a educação a distância e do processo de interação que se estabeleceu entre todos os participantes no AVA.

De acordo com os professores-alunos, há professores-formadores que possuem dificuldades em acessar o *Moodle* e dessa forma, resistem em desenvolver atividades de acordo com o que foi estabelecido pela coordenação do curso de Pedagogia do PARFOR/UEPA. Porém, há turmas em que todos os professores-formadores fazem referência, ainda em sala de aula, sobre o uso do AVA, mesmo que seja somente dentro do contexto avaliativo, como demonstra o registro do professor-aluno a seguir:

Neste último semestre nós tivemos dois professores. Um professor em hipótese alguma aceitou trabalhar com o *Moodle*, tanto é que nós tivemos que trazer essa semana o trabalho para ele receber em mãos, com a justificativa de que não teria tempo para trabalhar no *Moodle*. Outro professor teve que aceitar o AVA porque foi imposto pela universidade, mas nós tivemos que trazer o trabalho em mãos para ele. Acredito que os professores têm dificuldades com o AVA como alguns de nós (PA1-Professor-Aluno).

Percebo que todos os professores da minha turma falam do AVA em sala de aula. Nas avaliações, eles sempre falam, pois nós temos três avaliações duas presenciais e uma virtual (PA1-Professor-Aluno).

Como vimos nesta seção, a falta de comunicação e interação no AVA foi apontada pelos professores-alunos como um dos principais problemas para o uso do AVA. Este aspecto revela a necessidade formativa dos professores-formadores em compreender as possibilidades comunicacionais dentro do AVA, que associadas à falta de letramento digital da maioria dos professores-alunos, acabam por tornar a prática do uso do AVA ineficiente.

De acordo com Pallof e Pratt o papel da comunidade na aprendizagem *online* é importante, já que:

A comunidade é o veículo através do qual ocorre a aprendizagem *online*. Os participantes dependem um dos outros para alcançar os resultados exigidos pelo curso. Se um deles conectar-se a um *site* em que nenhuma atividade ocorre há alguns dias, pode sentir-se desestimulado ou ter uma sensação de abandono – algo como ser o único aluno a comparecer quando até mesmo o professor está ausente. Sem o apoio e a participação de uma comunidade que aprende, não há curso *online* (PALLOFF e PRATT, 2002, p. 53).

Identificamos que além das dificuldades em relação ao uso da tecnologia, a ideia de ambiente virtual é pouco compreendida pela comunidade acadêmica da UEPA, portanto o processo de ensino-aprendizagem nos AVA precisa ser mais bem discutido no âmbito institucional, pois as plataformas virtuais que antes eram bastante vinculadas à educação a distância, hoje são utilizadas como apoio aos processos presenciais de educação. A inserção de uma complementação *online* estimula que os estudantes sejam os agentes de seu próprio processo de aprendizagem, o que transforma a figura do professor e o torna em um mediador do processo de ensino-aprendizagem. “Os alunos precisam entender que o professor os ajuda a começar a jornada do descobrimento que é, então, responsabilidade deles seguir o mapa traçado” (PALLOFF; PRATT, 2002, p. 91). Portanto, concordamos com Pallof e Pratt, quando afirmam que:

[...] a simples implantação de um AVA não irá criar, a priori, redes ou comunidades de aprendizagem. Elas emergem sim do ciberespaço, mas precisam ser desenvolvidas gradualmente, baseadas na aprendizagem colaborativa que facilita a criação de significados socialmente construídos. Esta é a marca registrada de uma sala de aula construtivista, na qual ocorre o processo ativo de aprendizagem (PALLOFF; PRATT, 2002).

Dessa forma, compreendemos que a formação continuada para o uso do AVA, conseguiu ampliar a visão de muitos professores-formadores para aspectos e possibilidades da educação a distância anteriormente não consideradas. Apesar de não termos identificado uma proposta de EaD sistematizada no processo de adoção dos 20% da carga horária das disciplinas a distância, foi possível observar que a formação continuada proporcionou que muitos professores-formadores, por meio da simples utilização de algumas ferramentas da Plataforma *Moodle* passassem a desenvolver a sua percepção sobre alguns aspectos da EaD, tais como: a flexibilização do tempo para o processo ensino-aprendizagem fora do espaço presencial de sala de aula; a possibilidade em disponibilizar recursos e conteúdos em meio virtual; melhoria do ensino diante do desafio de ensinar por meio do ensino a distância; a quebra de preconceitos em relação a educação a distância e contribuição para o processo de imersão *cibercultural* dos professores-formadores. Isso se confirma por meio dos depoimentos dos professores-formadores abaixo:

O AVA possibilita a otimização do tempo, a oportunidade de disponibilizar muitas matérias aos alunos, não se limitando a apenas um único texto; a autonomia em relação a estudar e preparar aulas (PF1-Professor-Formador).

O AVA contribuiu na medida em que ele me despertou uma possibilidade de um aprendizado mais difundido, que vai além da sala de aula presencial (PF3-Professor-Formador).

Permitiu que eu melhorasse a qualidade do ensino e facilitasse o ensino ao dar condições para uma pessoa que esta muito distante e que não tem acesso à universidade (PF5-Professor-Formador).

Uma experiência nova e interessante. É uma atividade em potencial que precisa ser mais bem conhecida e utilizada pelos alunos e professores (PF7-Professor-Formador).

Ajudou-me muito, porque até 2007 para você ter uma ideia, eu não tinha e-mail e nem computador, mas depois comecei a aprender, passei a fazer curso de informática em educação pela SEDUC, e depois que comecei a trabalhar nesse projeto do PARFOR. Adorei! (PF2-Professor-Formador).

Podemos depreender das proposições supracitadas que a resistência de alguns professores-formadores em participar do processo de ensino a distância não pode ser interpretada como uma negativa por definitivo, já que a partir do

momento em que são conhecidos os procedimentos do ensino-aprendizagem por meio do AVA, os professores tornam-se mais receptivos a tal processo.

Diante disso, identificamos que os reflexos da formação continuada e do uso do AVA no processo formativo dos professores-alunos também apresentam aspectos positivos. Os professores-alunos consideram que o uso do AVA no processo formativo como aluno universitário possibilitou que passassem a utilizar as TIC não apenas para acessar a Plataforma *Moodle*, mas também como ferramenta didático-pedagógica em seus próprios processos de ensino-aprendizagem junto aos alunos da educação básica. Outro aspecto identificado foi a motivação dos professores-alunos em buscar mais informações sobre os conhecimentos de informática por considerarem que tais conhecimentos são fundamentais para quem cursa uma universidade e por reconhecerem que os conhecimentos de informática que possuem ainda são insuficientes frente às atividades que pretendem desenvolver. Como observamos abaixo:

Hoje, para mim o computador é uma ferramenta de trabalho, antes não era. Era só para buscar algumas informações ou tirar alguma dúvida e não tinha nada a ver com o meu lado pedagógico. (PA1-Professor-Aluno).

Realmente o que o pessoal falou é verdade, é preciso ter o conhecimento prévio de informática para utilizar o AVA (PA4-Professor-Aluno).

Então, veio para construir, para me incentivar a mexer, ligar, desligar, acessar, pois se fosse depender de mim eu não faria (PA5-Professor-Aluno).

Assim como ocorreu com alguns professores-formadores, os professores-alunos também consideram que o uso do AVA possibilitou que ocorresse a superação de preconceitos em relação a educação a distância. Como podemos observar nas seguintes citações:

Como professora, eu acredito que foi uma quebra de paradigma, porque quando nós fazemos um curso na academia pensamos logo na questão presencial, pois existe muito preconceito com a EaD (PA7-Professor-Aluno).

Dentro da universidade ainda se tem esse tipo de preconceito sobre os cursos a distância. Eu fiz por três anos a Universidade Luterana do Brasil (ULBRA) que é a distância e eu não tenho o que dizer (PA4-Professor-Aluno).

Para Litto (2010) um dos motivos da existência do preconceito contra a EaD está relacionado com o fato de que muitos professores ainda mantêm laços nostálgicos com a forma pela qual aprenderam, dessa forma ele considera que em todos os níveis de ensino é possível encontrar professores resistentes a esse tipo de abordagem, que para o autor estão bem mais alinhadas com o temperamento dos jovens, com as descobertas sobre a cognição humana e com as possibilidades oferecidas pelas TIC.

Como podemos observar por meio das falas dos entrevistados, o preconceito contra a EaD também provém da falta de conhecimento dos professores-formadores dos processos próprios destinados a modalidade de educação a distância.

De acordo com a pesquisa realizada, entendemos que o uso do AVA exige que a equipe técnica, professores-formadores e professores-alunos estejam articulados no sentido de garantir a qualidade na oferta das disciplinas a distância.

Apesar das dificuldades relatadas quanto ao uso do AVA, podemos depreender que a maioria dos professores-formadores e professores-alunos consideram a iniciativa da Universidade do Estado do Pará (UEPA) por meio do PARFOR em possibilitar que professores-alunos tenham acesso às disciplinas pelo AVA, como positiva no sentido de possibilitar que a carga horária do curso seja flexibilizada por meio da prática do processo ensino-aprendizagem a distância. Eles acreditam que esse tipo de prática não deve ser abandonada e sim aprimorada.

Podemos ir além ao concordar com Coutinho (2011), quando afirma que o referencial teórico desenvolvido por Mishra e Koehler, denominada de *Technological Pedagogical Content Knowledge* (TPACK), serve bem para direcionar as formações dos professores e a inserção das TIC no currículo de forma gradual e contínua, já que tal referencial leva em consideração a ideia de que o professor precisa equilibrar no ato de construir estratégias de ensino-aprendizagem os conhecimentos em nível científico ou dos conteúdos, pedagógicos e tecnológicos. Para que isso ocorra, é preciso que os professores tenham domínio dos conhecimentos pedagógicos, pois são estes que possibilitam que as tecnologias sejam utilizadas em benefício da aprendizagem do aluno. Neste sentido, a formação dos professores precisa iniciar o processo por meio de

tecnologias mais simples e conhecidas, para depois avançar rumo a aplicações mais complexas e sofisticadas a exemplo de um espiral.

O TPACK despertou-nos atenção por ir ao encontro das informações apontadas por este estudo quando revela que o contato inicial dos professores-formadores com as TIC pode aguçar o interesse e possibilitar o desenvolvimento de novas competências no uso das tecnologias aplicadas à educação.

Moran (2006) ressalta que a possibilidade legal prevista pela Portaria nº 4.059/2004, que trata da oferta de até 20% da carga horária de um curso superior reconhecido, torna-se importante como etapa inicial do processo de criação de uma cultura *online*, pois se pode iniciar com algumas disciplinas, com a adesão de professores que se identificam mais com as tecnologias para depois avançar em propostas curriculares mais complexas, integradas e flexíveis até que se encontre em cada área do conhecimento o ponto de equilíbrio entre o virtual e o presencial.

Neste sentido, cremos que as ações de EaD promovidas pelo PARFOR/UEPA, que são recentes, são de cunho inicial e precisam ser avaliadas e aprimoradas para garantir a qualidade necessária exigida pela modalidade em questão e avançar na formação pedagógica de outras estratégias como a apontada por Coutinho (2011).

Dessa forma, ao solicitarmos aos gestores CGP e CCP, professore-formadores, professores-alunos e formadores de professores FP1 e FP2 que apresentassem sugestões para melhorar o atual modelo de AVA e da formação continuada proposta aos professore-formadores para o seu uso, obtivemos diversas contribuições que decidimos apresentar. Vejamos essas contribuições:

### **1) Quanto ao debate da EaD no âmbito institucional**

Este tópico reflete a preocupação dos gestores em avançar no debate sobre a educação a distância no âmbito institucional, por considerarem que a resistência dos professores à modalidade de ensino se deve à falta de conhecimento dos processos que a envolvem.

## **2) Quanto à concepção da formação continuada**

De acordo com os entrevistados, é necessário que se aumente a carga horária do curso, para que este se torne um programa de formação continuada, com formações sequenciais que possibilite ao professor-formador ter maior contato com as metodologias de ensino para EaD. Dessa forma, um meio proposto para familiarizar o professor-formador com a prática do ensino a distância seria adotar a modalidade a distância nas formações continuadas, bem como articular as possibilidades pedagógicas da educação a distância ao uso do AVA.

## **3) Quanto à formação dos formadores de professores**

De acordo com FP1 há a necessidade de se selecionar formadores de professores mais qualificados para serem mediadores nas formações continuadas. Para os professores-formadores e professores-alunos os formadores de professores precisam: detalhar as ferramentas do *Moodle* de forma mais didática; utilizar recursos como Datashow e depoimentos de professores; deixar com que os professores coloquem suas dificuldades, e depois de identificá-las tentar superá-las e, por fim, possibilitar o debate quanto o real papel do professor-formador no AVA.

## **4) Quanto à motivação do professor-formador para o uso do AVA**

Os participantes da pesquisa acreditam que o professor-formador precisa ser conscientizado e motivado a participar das formações continuadas. Ele precisa participar não apenas por obrigação e, sim para se desenvolver e alcançar as demais potencialidades das ferramentas disponíveis no AVA, pois no momento, as suas habilidades estão limitadas a postagem de recursos simples, mais no sentido de cumprir o programa.

## **5) Quanto ao acompanhamento das atividades no AVA**

Consideram que o número de pessoas que regulam e monitoram as atividades realizadas no *Moodle* é insuficiente e que o acompanhamento das atividades realizadas pelos professores poderia ser realizado por professores-tutores.

## **6) Quanto à infraestrutura e material didáticos nas formações continuadas**

De acordo com os entrevistados é necessário reduzir o número de professores-formadores por formação e separar as turmas de formação por nível de conhecimento tecnológico, pois a falta de conhecimento de informática básica de alguns participantes inviabiliza o avanço daqueles que já possuem conhecimentos de informática. Na sala em que ocorre as formações, é necessário que haja a relação de um computador por participante, bem como a disponibilidade de material didático (tutorial *online* ou impresso) adequado à aprendizagem das ferramentas do *Moodle*.

Os tópicos apresentados anteriormente refletem a todo o momento a preocupação dos participantes da pesquisa em apontar caminhos que possam levar o PARFOR/UEPA a ofertar uma proposta de educação a distância que esteja adequada à realidade do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) no Pará e produzam um ensino de qualidade em que a construção do conhecimento seja o objetivo maior de todos aqueles que estão comprometidos com uma educação que pode transformar a vida não de algumas pessoas, mas de comunidades inteiras que anseiam por mais conhecimento.

Dessa forma, consideramos que os caminhos apresentados pelos participantes da pesquisa são extremamente relevantes, já que buscam delinear uma proposta de formação continuada para professores-formadores no sentido de que as práticas destes no âmbito da modalidade de ensino a distância torne-se coerente com a proposta formativa do PARFOR/UEPA e possa colaborar ainda mais com a formação dos professores que atuam na educação básica.

## CONSIDERAÇÕES

Ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo [...] (FREIRE, 2005, p. 78).

No decorrer desta pesquisa, procuramos investigar como se desenvolve a formação continuada dos professores-formadores para o uso do Ambiente Virtual de Aprendizagem na proposta formativa do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) da Universidade do Estado do Pará (UEPA). Neste sentido, cremos que as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) nunca serão protagonistas do processo ensino-aprendizagem, porém, apenas, meios que possibilitam que nos eduquemos uns aos outros como afirma Freire (2005).

Ao localizarmos a pesquisa no âmbito do Plano Nacional de Formação de Professores para a Educação Básica (PARFOR), por meio da oferta do curso de Pedagogia pela Universidade do Estado do Pará (UEPA), buscamos refletir sobre a complexidade em que se insere a formação continuada dos professores-formadores para o uso do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), principalmente quando esta é parte integrante das políticas e estratégias que conduzem o processo formativo de docentes da educação básica no Pará.

Neste caso, observamos que a adoção dos 20% da carga horária das disciplinas ofertadas pelo curso de Pedagogia do PARFOR não segue de forma plena o que preceitua a Portaria nº 4.059/2004, que exige readequação do curso frente ao que é estabelecido para a modalidade. Destacamos, neste contexto, que antes do PARFOR/UEPA, não havia experiência institucional com a prática da oferta dos 20% da carga horária a distância nas disciplinas do curso regular de Pedagogia, porém, apenas a oferta do curso de Pedagogia na modalidade a distância, ofertado pela UAB/UEPA. Isto, nos chama a atenção para o fato de que, tal experiência possibilitará que os cursos regulares da instituição possam adotá-la no futuro, todavia, é necessário o devido cuidado para que a prática do ensino a distância não seja banalizada e associada à formação aligeirada de professores da educação básica.

Constatamos que a formação continuada de professores-formadores é essencial ao processo de concretização dos métodos e práticas que são desenvolvidas junto aos professores-alunos que realizam um curso com carga horária de 20% a distância. No entanto, a pesquisa revelou que a formação continuada ofertada pelo PARFOR/UEPA aos professores-formadores, foi de caráter emergencial, uma vez que necessitava garantir de forma rápida que professores-formadores e professores-alunos tivessem acesso às ferramentas da Plataforma *Moodle*.

Assim, compreendemos que não há um programa sistematizado de formação continuada para o uso do AVA. O acompanhamento identificado, consiste em verificar se o professor-formador realiza de fato a postagem de atividades avaliativas junto aos professores-alunos, porém pouco considera as competências e habilidades dos professores-formadores no desenvolvimento das atividades propostas no AVA.

Constatamos que a formação continuada ofertada pelo PARFOR/UEPA pouco abrange as reais necessidades formativas dos professores-formadores que atuam no AVA do PARFOR/UEPA como a ampliação da compreensão dos participantes sobre a modalidade de ensino a distância e do acesso aos métodos e técnicas próprios da modalidade em questão, porém reconhecemos que contribuiu para o contato inicial dos professores-formadores e professores-alunos que nunca manejaram, até então, as ferramentas da Plataforma *Moodle*.

O estudo revelou que poucos professores-formadores utilizaram as ferramentas de comunicação do *Moodle*, como *Chat*, *Fórum* e *e-mailList* entre outros. Portanto, o processo comunicativo entre professores-formadores e professores-alunos no AVA se mostrou pouco eficaz, pois não havia tanta interação entre os participantes, em decorrência do fator tempo.

As principais estratégias adotadas pelos gestores CGP e CCP para estimular que os professores-formadores utilizassem o ensino por meio do AVA, foi a vinculação do uso da AVA aos 40% da segunda avaliação das disciplinas, o pagamento da última bolsa apenas após a realização das atividades avaliativas no AVA pelo professor-formador, bem como da culminância da formação continuada com as reuniões de planejamento do professor-formador. Acreditamos que essas estratégias funcionam como meio de obrigar a participação dos professores-

formadores, porém pouco estimula que eles desenvolvam outras atividades no AVA além da prática avaliativa proposta, já que a falta de condições adequadas também representa um fator de desestímulo aos participantes.

Neste sentido, constatamos que os principais obstáculos à formação continuada dos professores-formadores para o uso do AVA, estão relacionados à falta de imersão *cibercultural*; habilidades com a informática básica; infraestrutura das salas de informática; pouco tempo de formação; descontinuidades nas formações e ao pouco avanço na cultura institucional quanto ao uso da modalidade de ensino a distância nos cursos presenciais. Logo, os gestores CGP e CCP acreditam que a prática do uso da modalidade de ensino a distância pelo PARFOR, ainda que impositiva, pode provocar discussões positivas quanto ao uso da modalidade na UEPA e auxiliar no processo motivacional dos professores-formadores em participar das formações para o uso do AVA.

Observamos que apesar da formação continuada para o uso do AVA ter sido de cunho instrumental, ela possibilitou que os professores-formadores desenvolvessem uma percepção própria sobre alguns aspectos da modalidade do ensino a distância, que antes eram desconsiderados em suas práticas pedagógicas. Quanto aos professores-alunos, o uso do AVA no processo formativo possibilitou que alguns tivessem maior proximidade com o universo da informática, o que tem refletido nas suas práticas pedagógicas como professores da educação básica e no interesse em buscar mais conhecimentos sobre as TIC, eles consideram que esse tipo de conhecimento é importante às atividades acadêmicas que desenvolvem.

Como contribuição da pesquisa ao trabalho de formação dos professores-formadores para o uso do AVA no âmbito do PARFOR/UEPA, reunimos abaixo algumas sugestões que consideramos pertinentes:

- 1) Discutir no Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia a possibilidade de uma proposta pedagógica que contemple o uso dos 20% da carga horária das disciplinas a distância;
- 2) Readequar a formação continuada para o uso do AVA aos professores-formadores como condição à participação do PARFOR com base na proposta pedagógica do curso e fomentar a implantação de um programa de formação continuada em EaD;

- 3) Proporcionar conhecimentos básicos de informática àqueles professores-formadores que necessitarem;
- 4) Estabelecer a informática básica como disciplina eletiva, a ser cursada pelos professores-alunos no início do curso de graduação;
- 5) Considerar na formação continuada dos professores-formadores para o uso do AVA a prática na modalidade a distância como etapa do processo formativo, sem desconsiderar a ampliação da carga hora presencial;
- 6) Estabelecer como estratégia o acompanhamento sistemático dos ambientes virtuais criados pelos professores-formadores no AVA, no sentido de orientar a prática docente;
- 7) Criar material didático próprio que auxilie professores-formadores e professores-alunos no desenvolvimento de suas práticas no AVA;
- 8) Estabelecer avaliação das práticas pedagógicas realizadas pelos professores-formadores no AVA;
- 9) Criar condições formativas adequadas, como: sala de informática com computadores e internet com número suficiente para todos participantes; redução no número de participante por formação e capacitação dos formadores de professores.

Esta pesquisa não pretende esgotar a questão da formação continuada de professores para o uso do Ambiente Virtual de Aprendizagem. Neste sentido, objetivamos colaborar com o processo formativo desenvolvido pelo PARFOR/UEPA e proporcionar reflexões sobre o uso das TIC por professores universitários no contexto da oferta de até 20% da carga horária das disciplinas a distância, no curso investigado.

Compreendemos a partir desta pesquisa que a formação continuada dos professores que atuam na modalidade a distância precisa ir além da instrumentalização para o uso das ferramentas do *Moodle*, já que este conhecimento precisa se articular com os conhecimentos pedagógicos, caso contrário, a inovação pedagógica que se espera com essa prática ficará reduzida ao mero processo mecânico de transmissão de informações e deixará de estimular os professores-formadores a experimentar outros recursos que podem potencializar ou modificar a sua prática pedagógica.

Desarte, ao considerarmos o desenvolvimento de futuras pesquisas na linha de formação de professores e o uso das TIC na prática docente. Propomos a análise de como os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos professores que atuam no ensino a distância se refletem na prática do ensino presencial, bem como investigar o processo avaliativo que se estabelece na prática de professores que atuam em Ambientes Virtuais de Aprendizagem.

Reconhecemos que gerir uma proposta como a do PARFOR/UEPA não é uma tarefa fácil, exige um esforço extra de toda a capacidade instalada da instituição, o que cria sobrecargas e reajustes constantes no quadro de pessoal da instituição, e que nem sempre contam com o financiamento necessário às práticas que desenvolvem. Portanto, cremos que a iniciativa do PARFOR/UEPA em ofertar até 20% da carga horária das disciplinas do Curso de Pedagogia na modalidade de ensino a distância, é inovadora para a instituição, e, dessa forma, cria a possibilidade da expansão desta experiência aos cursos regulares da UEPA, desde que revistos os limites e possibilidades a fim de que tenhamos nessa prática com a utilização das TIC saltos qualitativos que demonstrem práticas educativas inovadoras.

## REFERÊNCIAS

ALFERES, M. Aparecida; MAINARDES, Jefferson. **A formação Continuada de Professores no Brasil**. Universidade Estadual de Maringá, 2011.

ALVES, J. R. M. A história da EAD no Brasil. In: LITTO, F. M. (Org.) **Educação à distância: o estado da arte**. São Paulo: *Pearson Education* do Brasil, 2009.

ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. Profissionalização continuada: aproximações da teoria e da prática. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. **Trajetórias e perspectiva da formação de educadores**. São Paulo: UNESP, 2004.

ARAÚJO JR, Carlos Fernando de, e MARQUESI, Sueli Cristina. Atividades em Ambientes Virtuais de Aprendizagem: parâmetros de qualidade. In: LITTO, Fedric Michael, e FORMIGA, Manuel Marcos Maciel (Orgs.). **Educação a Distância: Estado da Arte**. São Paulo, Pearson ducation do Brasil, 2009.

BARBOUR, Rosaline. **Grupos focais**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BARDIN, Laurence. **Análise do Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 1995.

BARRETO, Raquel Goulart. Configuração da política nacional de formação de professores a distância. In: SOMMER, Luís Henrique (Org.). **Educação a distância e formação de professores: problemas, perspectivas e possibilidades**. Brasília, INEP: Em Aberto, v. 23, n. 84, nov. de 2010.

BEHENS, Marilda Aparecida. Formação Pedagógica *online*: caminhos para a qualificação da docência universitária. In: SOMMER, Luís Henrique (Org.). **Educação a distância e formação de professores: problemas, perspectivas e possibilidades**. Brasília, INEP: Em Aberto, v. 23, n. 84, nov. de 2010.

BELLONI, M. L. **Educação a distância**. Campinas: Autores Associados, 2006.

BOSSU, Carina. Educação Continuada e a EAD. In: LITTO, Fedric Michael, e FORMIGA, Manuel Marcos Maciel (Orgs.). **Educação a Distância: o estado da Arte**. São Paulo: Pearson education do Brasil, v. 2, 2012.

BRASIL. **Censo da Educação Superior 2012**. INEP, Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior>>. Acesso em: 25 de nov. 2013.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 5.800, de 8 DE junho de 2006**. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Brasília, 2006.

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009**. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 jan. 2009. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007\\_2010/2009/Decreto/D6755.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007_2010/2009/Decreto/D6755.htm)>. Acesso em: 8 jun. 2010.

\_\_\_\_\_. **Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LEI Nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. D.O.U. de 23 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro: com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007**. Brasília, DF: MEC/INEP, 2009.

\_\_\_\_\_. **Portaria nº 4.059, DE 10 de dezembro de 2004**. Regulamenta o oferecimento da carga horária de 20% em disciplinas ou cursos na modalidade semipresencial. Diário Oficial da União, Brasília, DF, de 13/12/2004, Seção 1, p. 34. Disponível: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivo>>. Acesso em: 25 jun. 2013.

\_\_\_\_\_. **Portaria nº 883 de 16 de setembro de 2009**. Estabelece as diretrizes nacionais para o funcionamento dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, criados pelo decreto 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Disponível: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>>. Acesso em: 15 jun. de 2013.

\_\_\_\_\_. **Relatório de acompanhamento de cursos ofertados pelo PARFOR-CAPES**. Disponível: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>> Acesso em: 15 jun. de 2013.

BRITTO, Rovilson Robbi. **Cibercultura: sob o olhar dos estudos sociais**. São Paulo: Paulinas, 2009.

BRUNO, Adriana R.; LEMGRUBER, Márcio S. **A dialética professor-tutor na educação online: o curso de pedagogia-UAB-UFJF em perspectiva**. In: III Encontro Nacional sobre Hipertexto, out. 2009. Disponível em: <<http://www.ufpe.br/nehete/hipertexto2009/anais/a/a-dialetica-professor-tutor.pdf>>. Acesso em: 7 jul. de 2014.

BUZATO, Marcelo. **Letramentos Digitais e formação de professores**. São Paulo: Portal Educare. 2006. Disponível em: <[http://www.educarede.org.br/educa/img\\_conteudo/marcelobuzato.pdf](http://www.educarede.org.br/educa/img_conteudo/marcelobuzato.pdf)>. Acesso em: 02 jul. 2009.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE), 2010, Brasília, DF. **Construindo o Sistema Nacional articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias**. Documento Final. Brasília, DF: MEC, 2010.

CHIAVENATO, Idalberto. **Introdução à teoria geral da administração: uma visão abrangente da moderna administração das organizações**. Rio de Janeiro, 7. ed. Elsevier, 2003.

COUTINHO, Clara Pereira. **TPACK: em busca de um referencial teórico para a formação de professores em tecnologia educativa**. Revista Paidéi@. UNIMES VIRTUAL, Vol.2, Número 4, JUL. 2011.

D'ÁVILA, Cristina Maria; SONNEVILLE, Jacques. Trilhas percorridas na formação de professores: da epistemologia da prática à fenomenologia existencial. In: **Profissão docente: novos sentidos, novas práticas**. VEIGA, Ilma Passos Alencastro; D'ÁVILA, Cristina (orgs.), 2004.

FARIAS FILHO, Milton Cordeiro. **Noções gerais de projeto e pesquisa: uma abordagem didática**. São Paulo: Baraúna, 2009.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise de Conteúdo**. 3. ed. Brasília: Liber Livro, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, H. C. L. **A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada**. *Revista Educação & Sociedade*. CEDES, v.28, n. 100 – Especial, out. de 2007.

\_\_\_\_\_. **Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação**. *Educação e Sociedade*, Campinas, v.23, n.80, p.136-167, set. 2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Ed. Cortez, 1995.

FRÓS BURNHAM, Terezinha *et. al.* Ambientes virtuais de aprendizagem: o moodle como espaço multirreferencial de aprendizagem. In: SILVA, Marcos (org). **Formação de Professores para Docência Online**. São Paulo, Edições Loyola, 2012.

GATTI, B. A. **Documento contendo proposta de referenciais pedagógico-curriculares para os cursos de licenciatura vinculados às áreas de pedagogia, matemática, biologia, português, história e artes, no âmbito da UAB e PARFOR**. Brasília, 2012.

\_\_\_\_\_. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro, 2005.

GIROUX, H. A. Os professores como Intelectuais transformadores. In: GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GÓES, Hervaldira Barreto de Oliveira. **Formação continuada: Um desafio para o professor do Ensino Básico**. 1º Encontro de Educação do Colégio Gonçalves Dias, 2008.

IBGE-Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios: acesso à internet e posse de telefone móvel celular para uso pessoal-2011**. Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <ftp://ftp.ibge.gov.br/Acesso\_a\_internet\_e\_posse\_celular/2011/PNAD\_Inter\_2011.pdf. Acesso em: 10 de jul. 2014.

IMBERNÓN, **Francisco. Formação continuada de Professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LAPPA, Andrea; PRETTO, Nelson De Luca. Educação a distância e precarização do trabalho docente. In: SOMMER, Luís Henrique (Org.). **Educação a distância e formação de professores: problemas, perspectivas e possibilidades**. Brasília, INEP: Em Aberto, v. 23, n. 84, nov. de 2010.

LEMOS, André; Cunha, Paulo (orgs). **Olhares sobre a Cibercultura**. Sulina, Porto Alegre, 2003.

LÉVY, Pierre. **A máquina Universo: criação, cognição e cultura informática**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

\_\_\_\_\_. **Cibercultura**. 2. ed. São Paulo, Editora 34, 1999.

LITTO, Fredric. M. **Aprendizagem a distância**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2010.

MATTAR, João. **Tutoria e interação em educação a distância**. São Pulo: Cengage Learning, 2012.

MARBACK NETO, Guilherme. **Avaliação: instrumento de gestão universitária**. Vila Velha, ES: Hoper, 2007.

MENDES, Alexandre. **TIC – Muita gente está comentando, mas você sabe o que é ?** mar. 2008. Disponível em:< <http://imasters.com.br/artigo/8278/gerencia-de-ti/tic-muita-gente-esta-comentando-mas-voce-sabe-o-que-e>>. Acesso em: 01 set. de 2014.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília: DF: UNESCO, 2000.

MORRISSEY, Jerome. O uso da TIC no ensino e aprendizagem: questões e desafios. In: APARICI, Roberto (Orgs). **Conectados no Ciberespaço**. São Paulo: Paulinas, 2012.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: \_\_\_\_\_. **Os Professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Racionalidade Científica Contemporânea (mimeo)**. Belém: UEPA, 2012.

PALLOF, R. M.; PRATT, K. **Construindo comunidades de aprendizagem no ciberespaço: estratégias eficientes para salas de aula on-line**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

\_\_\_\_\_. **O instrutor online: estratégias para a excelência profissional**. Porto Alegre: Penso, 2013.

PARÁ. Secretaria de Estado de Educação. Protocolo SEDUC-IES. **Plano Decenal de Formação Docente do Estado do Pará**. Belém, 2009, 76p. Disponível em: <<http://www6.seduc.pa.gov.br/planodeformacao/arquivos>> Acesso em: 13 jun. 2012.

PERRENOUD, Philippe. Utilizar novas tecnologias. In: \_\_\_\_\_. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido. NASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Da ciência moderna ao novo senso comum. A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. 4e. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. O Paradigma emergente. **Um discurso sobre as ciências**. 9e. Porto: Afrontamento, 1997.

SANTOS, Edméa Oliveira dos. Articulação de Saberes na EaD online: por uma rede interdisciplinar e interativa de conhecimentos em Ambientes virtuais de Aprendizagem. In: SILVA, M. (Org.) **Educação online**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

SARAIVA, T. Educação à Distância no Brasil: lições da história. In: **Educação a Distância – INEP**. Em Aberto. Brasília, ano 16, n.70, abr./jun. 1996.

SILVA, Bento D; PEREIRA, Maria da graça. Reflexões sobre dinâmicas e conteúdos da *cibercultura* numa comunidade de prática educacional. In: SILVA, Marcos (org.). **Formação de Professores para Docência Online**. São Paulo, Edições Loyola, 2012.

SILVA, M. (Org.) **Educação online**. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

\_\_\_\_\_. Formação de Professores para docência online: uma experiência de pesquisa online com programas de pós-graduação. In: SILVA, Marcos (org.). **Formação de Professores para Docência Online**. São Paulo, Edições Loyola, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte. 3 ed. Autêntica, 2011.

TARDIF, M.; LESSARD, Claude. As transformações atuais do ensino: Três cenários possíveis na evolução da profissão de professor? In: \_\_\_\_\_. **Ofício de professor: História, perspectivas e desafios internacionais**. 4. Ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

Universidade do Estado do Pará. **Plano de Trabalho da Universidade do Estado do Pará (PTA)**. Belém/Pa. UEPA, Novembro de 2009.

## APÊNDICES

## **APÊNDICE A-** Roteiro de entrevista dos professores-formadores

**Título da Pesquisa:** FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA O USO DO AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM NO CURSO DE PEDAGOGIA: A EXPERIÊNCIA DO PARFOR

**MESTRANDO:** Heden Clazyo Dias Gonçalves

**ORIENTADORA:** Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Albêne Lis Monteiro

**COORDENADOR:** Prof. Dr. José Roberto Alves da Silva

### **1-CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS**

Gênero: ( ) Masculino ( ) Feminino

Vínculo com esta instituição: Colaborador ( ) Efetivo ( )

Tempo que atua na profissão de professor no ensino superior:

Tempo que atua na EAD:

### **2- NÍVEL DE FORMAÇÃO**

( ) Graduação ( ) Especialização ( ) Mestrado ( ) Doutorado

### **3- DO CONHECIMENTO E EXPERIÊNCIA EM INFORMÁTICA E EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA**

3.1- Quanto aos seus conhecimentos de informática, você os considera:

( ) Excelente

( ) Bom

( ) Regular

( ) Insuficiente

3.2- Você já realizou algum curso na modalidade a distância? Em caso afirmativo que tipo de curso?

3.3- Antes de ministrar a disciplina no curso de Pedagogia/PARFOR, você já possuía experiência na utilização das ferramentas do Ambiente virtual de Aprendizagem (moodle)?

3.4-De onde você costuma acessar a internet?

3.5- Quais as suas concepções sobre a educação a distância?

### **4- DA FORMAÇÃO CONTINUADA OFERTADA PELO PARFOR/UEPA**

4.1-Relate-nos como ocorreu a formação continuada ofertada pelo PARFOR UEPA.

4.2-De que forma o curso possibilitou a compreensão sobre a modalidade da educação a distância?

4.3- A metodologia aplicada no curso possibilita o conhecimento para aplicação das principais ferramentas do AVA?

4.4- A carga horária destinada à formação continuada para atuar no AVA é considerada:

( ) suficiente ou ( ) insuficiente

4.5- Os objetivos proposto pela formação continuada foram cumpridos?

4.7- Na sua perspectiva que aspectos importantes deixaram de ser abordados na formação continuada?

4.7- O que você propõe como sugestões para melhorar a formação continuada promovida pelo PARFOR/UEPA?

## **5- ATIVIDADES A DISTÂNCIA E A UTILIZAÇÃO DOS 20% DA CARGA HORÁRIA NO CONTEXTO DO PARFOR.**

5.1-Quais as principais dificuldades encontradas ao desenvolver as atividades no AVA?

5.2- Em que momento da sua disciplina as atividades a distância aconteceram? Justifique?

5.3- Você utiliza o AVA para desenvolver apenas atividades no contexto dos 20% ou também serve de apoio às atividades presenciais?

5.4- Na sua opinião, você está aproveitando plenamente os recursos do AVA? Justifique sua resposta.

5.5- Relate como você realiza o acompanhamento das atividades propostas aos alunos?

5.6- Como você avalia o processo de comunicação entre você e os alunos no AVA? Que recursos você utiliza para estabelecer essa comunicação?

5.7- Em que aspectos a obrigatoriedade da realização de 40% da segunda avaliação pelo AVA é positivo ou negativo?

5.8- Que contribuições o uso do AVA trouxe para a sua prática como professor?

5.9-O que você propõe como sugestões para melhorar o atual modelo de AVA proposto pelo PARFOR/UEPA?

## **APÊNDICE B-** Roteiro do grupo focal dos professores-alunos

**Título da Pesquisa:** FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA O USO DO AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM NO CURSO DE PEDAGOGIA: A EXPERIÊNCIA DO PARFOR

**MESTRANDO:** Heden Clazyo Dias Gonçalves

**ORIENTADORA:** Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Albêne Lis Monteiro

**COORDINADOR:** Prof. Dr. José Roberto Alves da Silva

### **1- DO CONHECIMENTO E EXPERIÊNCIA EM INFORMÁTICA E EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA**

1.1- Como você avalia os conhecimentos de informática para utilizar o AVA?

**1.2- Relate como ocorreu a formação para o uso do AVA.**

1.3- Antes de realizar o curso de Pedagogia/PARFOR, que experiências já possuíam com a modalidade a distância e com a utilização das ferramentas do Ambiente virtual de Aprendizagem (moodle)?

1.4- De onde ocorre o acesso a internet para a realização das atividades no AVA?

### **2- DAS PERCEPÇÕES DOS ALUNOS SOBRE A ATUAÇÃO DO PROFESSOR FORMADOR NO AVA**

2.1- Em que momento da disciplina presencial o professor fala dos recursos ou atividades postadas no AVA?

2.2- Consideram que as atividades propostas pelos professores foram descritas de forma clara e objetiva? Foi claro o que se pretendia com cada uma delas?

2.3- Quando ocorrem dúvidas sobre as atividades propostas que estratégias são utilizadas para saná-las?

2.4- Como ocorre o *feedback* a cerca das atividades/avaliações propostas no AVA pelos professores?

2.5- As atividades propostas são proporcionais aos 20% da carga horária destinadas às mesmas?

### **3- ATIVIDADES À DISTÂNCIA E A UTILIZAÇÃO DOS 20% DA CARGA HORÁRIA NO CONTEXTO DO PARFOR.**

3.1-Quais as principais dificuldades encontradas ao desenvolver as atividades no AVA?

3.2- O professor utiliza o AVA para desenvolver apenas atividades no contexto dos 20% de carga horária ou o utiliza também como apoio às atividades presenciais?

3.3- Como ocorre comunicação entre os professores formadores professores-alunos no AVA? Que recursos são utilizados para estabelecer essa comunicação?

3.4- Em que aspectos a obrigatoriedade da realização de 40% da segunda avaliação pelo AVA é positivo ou negativo?

3.5- Que contribuições o uso do AVA trouxe para a sua formação como professor?

3.6-O que você propõe como sugestões para melhorar o atual modelo de educação a distância proposto pelo PARFOR/UEPA com o uso do AVA?

**APÊNDICE C-** Roteiro de entrevista da Coordenação Geral do PARFOR/UEPA

**Título da Pesquisa:** FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA O USO DO AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM NO CURSO DE PEDAGOGIA: A EXPERIÊNCIA DO PARFOR

**MESTRANDO:** Heden Clazyo Dias Gonçalves

**ORIENTADORA:** Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Albêne Lis Monteiro

**COORIENTADOR:** Prof. Dr. José Roberto Alves da Silva

**1-PERFIL DOS SUJEITOS**

Gênero: ( ) Masculino ( ) Feminino

Vínculo com esta instituição: Colaborador ( ) Efetivo ( )

Tempo que atua na profissão de professor no ensino superior:

Tempo que atua na gestão do PARFOR:

**2- NÍVEL DE FORMAÇÃO**

( ) Especialização ( ) Mestrado ( ) Doutorado

**3- USO DO AVA NA PROPOSTA FORMATIVA DOS CURSOS DO PARFOR**

3.1- Quais foram as principais motivações desta coordenação para a adoção dos 20% a distância, mediante o uso do AVA, na proposta formativa dos cursos do PARFOR/UEPA?

3.2- Quais são as políticas reguladoras e/ou estratégias estabelecidas por esta coordenação geral para o uso dos 20% da carga horária a distância mediante o uso do AVA nas disciplinas dos cursos do PARFOR/UEPA?

3.3- Quais foram os principais aspectos facilitadores e limitadores para a implantação dos 20% a distância mediante o uso do AVA nas disciplinas dos cursos do PARFOR/UEPA?

3.4- Que avaliação faz do uso dos 20% da carga horária a distância no PARFOR/UEPA?

**4- DA FORMAÇÃO CONTINUADA OFERTADA PELO PARFOR/UEPA**

4.1- Relate-nos como se desenvolve a formação continuada dos professores-formadores para o uso do AVA nos cursos do PARFOR/UEPA?

4.2- Você considera a carga horária destinada à formação continuada suficiente ou não para o professor atuar no AVA? Justifique.

4.3- Na sua perspectiva em que aspectos a formação continuada para o uso do AVA precisa avançar?

4.4- Descreva como ocorre a formação dos professores-alunos para atuar no AVA do PARFOR/UEPA?

**APÊNDICE D-** Roteiro de entrevista da Coordenação do curso de Pedagogia

**Título da Pesquisa:** FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA O USO DO AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM NO CURSO DE PEDAGOGIA: A EXPERIÊNCIA DO PARFOR

**MESTRANDO:** Heden Clazyo Dias Gonçalves

**ORIENTADORA:** Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Albêne Lis Monteiro

**COORDENADOR:** Prof. Dr. José Roberto Alves da Silva

**1-PERFIL DOS SUJEITOS**

Gênero:  Masculino  Feminino

Vínculo com esta instituição: Colaborador  Efetivo

Tempo que atua na profissão de professor no ensino superior:

Tempo que atua na coordenação do curso de Pedagogia/PARFOR-UEPA.

**2- NÍVEL DE FORMAÇÃO**

Graduação  Especialização  Mestrado  Doutorado

**3- USO DO AVA NA PROPOSTA FORMATIVA DOS CURSOS DO PARFOR**

3.1- Quais são as políticas reguladoras internas e/ou estratégias estabelecidas para o uso dos 20% da carga horária a distância mediante o uso do AVA nas disciplinas dos cursos do PARFOR/UEPA?

3.2- Quais são os principais aspectos facilitadores e limitadores para a implantação dos 20% a distância mediante o uso do AVA nas disciplinas dos cursos do PARFOR/UEPA?

3.3- Que avaliação faz do uso dos 20% da carga horária a distância no PARFOR/UEPA?

**4- DA FORMAÇÃO CONTINUADA OFERTADA PELO PARFOR/UEPA**

4.1- Relate-nos como se desenvolve a formação continuada de professores formadores para o uso do AVA no curso de pedagogia do PARFOR/UEPA?

4.2- Na sua perspectiva em que aspectos a formação continuada precisa avançar?

4.3- Como é realizado o acompanhamento das atividades desenvolvidas pelo professor-formador no AVA?

4.4- Como você avalia a formação dos professores-alunos para atuar no AVA do PARFOR/UEPA?

**APÊNDICE E-** Roteiro de entrevista com os formadores de professores da formação continuada

**Título da Pesquisa:** FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA O USO DO AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM NO CURSO DE PEDAGOGIA: A EXPERIÊNCIA DO PARFOR

**MESTRANDO:** Heden Clazyo Dias Gonçalves

**ORIENTADORA:** Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Albêne Lis Monteiro

**COORIENTADOR:** Prof. Dr. José Roberto Alves da Silva

**1-PERFIL DOS SUJEITOS**

Gênero: ( ) Masculino ( ) Feminino

Vínculo com esta instituição: Colaborador ( ) Efetivo ( )

Tempo que atua na profissão de professor no ensino superior:

Tempo que atuou na coordenação da formação continuada PARFOR-UEPA:

**2- NÍVEL DE FORMAÇÃO**

( ) Graduação ( ) Especialização ( ) Mestrado ( ) Doutorado

**3- DA FORMAÇÃO CONTINUADA OFERTADA PELO PARFOR/UEPA**

3.1- Relate-nos como ocorreu a formação continuada de professores formadores para o uso do AVA nos cursos do PARFOR/UEPA?

3.2- Que conhecimentos e saberes foram priorizados na formação continuada dos professores formadores para o uso do AVA do PARFOR/UEPA?

3.4- Quais os critérios estabelecidos para a escolha dos conteúdos priorizados na formação continuada dos professores formadores para o uso do AVA do PARFOR/UEPA?

3.5-Que ferramentas do AVA foram priorizadas na formação? Por quê?

3.6- Quais foram os principais aspectos facilitadores e/ou limitadores verificados no processo de formação continuada dos professores-formadores para o uso do AVA?

3.7-Qual a carga horária destinada à formação continuada para atuar no AVA naquele momento? A mesma é considerada por você suficiente ou insuficiente?

3.8- Na sua perspectiva em que aspectos a formação continuada para o uso do AVA precisa avançar?

3.9- Descreva como ocorreu a formação dos professores-alunos para atuar no AVA do PARFOR/UEPA?

**ANEXOS**

## ANEXO A- Plano de Ensino da formação dos professores-formadores



### Universidade do Estado do Pará Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR

#### FORMAÇÃO PLATAFORMA MOODLE – PROFESSOR

1. Boas vindas e apresentação pessoal
2. Apresentação das novas regras de utilização do Moodle.
3. Porque Utilizar Ambiente Virtual de Aprendizagem?

Falar que o uso das tecnologias está crescendo em todos os setores e na educação não é diferente. A EaD está ganhando espaço por encurtar as distâncias entre Professor e aluno e explicar o motivo de aprender a utilizar o AVA, pois os **RETORNOS** serão substituídos pelo envio de atividades via Internet e que durante o semestre eles também poderão entrar em contato com seus professores via Plataforma Moodle.

O que são AVA? **Ambientes virtuais de aprendizagem** são softwares que auxiliam na montagem de cursos acessíveis pela Internet. Elaborado para ajudar os professores no gerenciamento de conteúdos para seus alunos e na administração do curso, permite acompanhar constantemente o progresso dos estudantes. Como ferramenta para EAD, são usados para complementar aulas presenciais.

Através do **Moodle** é possível ao educador criar, com facilidade, cursos on-line de qualidade, onde é possível a troca de informações, o envio de colaborações, críticas e sugestões, que serão compartilhadas com todos os usuários do sistema ou comunidade virtual na qual o aluno esteja inserido.

#### 4 – Acessando o Ambiente

- a) <http://necad.uepa.br/moodle>
- b) Inserir **Nome de usuário** e **Senha** -> O nome sempre será a primeiro.ultimonome e a senha padrão é 12345 (Trocar)
- c) Escolher a “Sala” em **Meus Cursos**.

## 5 – Conhecendo o Ambiente

- a) Perfil – Modificar Perfil – **Acrescentar dados**.
- b) Perfil – Modificar Perfil – **Mudar Senha**.
- c) Barra de Menu superior – Navegar .
- d) A divisão em 2 colunas (1ª Conteúdo / 2ª Contatos e Calendário).

## TRABALHANDO COM A 2ª COLUNA

### 6 – Comunicação

- a) Mensagem para quem está Online (Clicar em envelope ao lado do Nome)
- b) Mensagem para quem está Offline (Clicar em **Participantes**, acessar o Perfil do destinatário e clicar em Enviar Mensagem).
- c) Mostrar como filtrar Formador, Estudantes, Coordenadores (Clicar em Participantes e escolher Função Atual).
- d) Email List → Enviar E-mail = Clicar em **Caixa de entrada** (2ª coluna).

***(Informar que não será permitido envio de trabalhos para o e-mail pessoal do Professor, pois não é registrado no ambiente).***

## TRABALHANDO COM A 1ª COLUNA

### 7 - Acrescentar Atividades

- a) Atividade Envio de Arquivo único
- b) Fórum

### 8 – Acrescentar Recursos

- a) Link a um Arquivo ou Site

### 9 - Fórum Tira Dúvidas

**Para quando o aluno sentir necessidade de perguntar algo sobre o conteúdo da disciplina.**

## ANEXO B- Plano de Ensino da formação dos professores-alunos

### TRILHA DE APRENDIZAGEM

A trilha de aprendizagem é uma dinâmica pedagógica que reúne um conjunto de atividades interativas para serem realizadas pelos estudantes, tendo como “orientador” o professor da primeira disciplina do curso à distância, tutores ou a pessoa responsável pelo ambiente.

Ao percorrer a trilha, você aprenderá a utilizar adequadamente o ambiente virtual de aprendizagem (Moodle) e a atuar de forma participativa, colaborativa e/ou cooperativa por meio das ferramentas disponíveis no ambiente (fóruns de discussão, chats, mensagens, etc).

Assim como uma viagem pelas rodovias contém paradas estratégicas, a trilha também possui paradas demarcadas, denominadas paradas obrigatórias. Em cada um desses pontos, você encontrará atividades e orientações de como devem ser cumpridas.

#### Roteiro da Trilha

Preparando-se para trilhar (O que é um AVA, Apresentação do Nome de Usuário e Senha) → Atualização do Perfil → Alterando Senha Pessoa → Para que serve o tópico “Participantes” → Uso do Calendário → Enviando Mensagem pelo Ambiente Virtual de Aprendizagem (off-line e online) → Conhecendo o Email List → Mural de Avisos → Fórum “Entendimento da Música” → Envio de Arquivo Único “Qual o seu papel?” → Entendendo um link.

Explicação sobre o que é um AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem) e sua importância; Apresentação do Nome de Usuário (Matrícula) e Senha padrão (12345).

#### Parada Obrigatória 2 – Atualização do Perfil no ambiente de aprendizagem

Para completar esta etapa você deverá entrar no ambiente virtual de aprendizagem, clicar sobre o seu nome na barra vermelha localizada no lado superior da sua tela. Depois, clique em “Modificar Perfil”. Complete os seus dados pessoais, não alterando o nome já cadastrado pela pessoa responsável a menos que contenha um erro.

Fale um pouco sobre você no item *Descrição* e insira uma foto sua (caso tenha disponível em pendrive ou outro dispositivo) ou a altere quando possível.

#### Parada Obrigatória 3 – Alterando sua Senha

Após modificar seu Perfil você perceberá que suas novas informações aparecerão em um quadro (é dessa forma que as pessoas lhe reconhecerão).

Agora, chegou a vez de clicar no botão “Modificar Senha” abaixo do seu perfil e alterá-la para uma mais segura e pessoal.

#### Parada Obrigatória 4 – Participantes

Ao clicar nesse link você terá acesso a todos os Participantes dessa sala, incluindo Formadores, Coordenadores, Estudantes, enfim, todos os que foram vinculados pelo administrador do Ambiente. Aqui você poderá filtrar pela função desejada e ainda enviar mensagens a quem estiver off-line para que, ao conectar, tenham acesso à informação que você deseja.

#### Parada Obrigatória 5 – Uso do Calendário

Está disponível a ferramenta *Calendário* ou *Próximos eventos* na coluna ao lado direito de sua tela. Neste recurso você pode registrar as datas importantes referentes aos seus estudos ou qualquer outra que lhe convier, bem como visualizar a data limite de atividades disponíveis a você e sua turma.

#### Parada Obrigatória 6 – Enviando Mensagem pelo Ambiente Virtual de Aprendizagem

(off-line e online)

Encaminhe uma mensagem aos seus colegas, fazendo o convite para que leiam o seu perfil e vejam sua linda foto. Para encaminhar mensagens individuais ou coletivas não importando se o destinatário está conectado (online) ou não (off-line), acesse a ferramenta “*Participantes*” que está posicionada na coluna lateral à esquerda de sua tela. Selecione um dos participantes do curso e, em seguida, clique em *Enviar uma mensagem*. Já no caso de Mensagens para usuários Online, basta clicar no envelope que aparecerá ao lado do nome do Destinatário em “Usuários online nos últimos 5 minutos”.

#### Parada Obrigatória 7 – Conhecendo o EmailList

Aqui cabe uma observação...

“NÃO será permitido o envio de emails através dessa ferramenta para os Professores, nem diretamente para o email pessoal dos mesmos.”

#### Parada Obrigatória 8 – Mural de Avisos

Fique ligado neste espaço. Aqui poderão aparecer avisos de Professores, Coordenação que serão importantes para o caminhar em seu curso

#### Parada Obrigatória 9 – Participação no Fórum “*Entendimento da Música*”

Dirija-se ao Fórum *Entendimento da Música “Pela Internet – Gilberto Gil”*, e participe da discussão proposta nesse espaço.

**INSTRUÇÕES:** Agora, dê sua opinião sobre o que diz a música... E na prática, é isso mesmo que ocorre? Em que a Internet contribui nos dias atuais? É eficaz quando se trata de educação? Ajuda ou atrapalha na educação de crianças, jovens e adultos?

Aproveite para dizer o que você entende por Informática Educativa, quais suas dúvidas, anseios, lamentações... Você acredita ser essa uma ferramenta eficaz para tornar o processo ensino-aprendizagem ainda mais atrativo?

Fale, critique, tire suas dúvidas, instigue seus colegas a darem sua contribuição para uma construção de conhecimento mais sólido e eficaz.

#### Parada Obrigatória 10 – Envio de Arquivo “Qual o seu papel?”

Procure o editor de texto instalado em seu computador e redija sobre o questionamento proposto.

“E você? Qual o seu papel diante de tudo isso? Qual a sua função enquanto participante de uma escola usuária de tecnologias ou que está inserida em uma sociedade essencialmente tecnológica?”

Após, salve em um local acessível e com um nome de fácil reconhecimento; Retorne ao link “Envio de arquivo único” e envie seu arquivo seguindo as instruções.

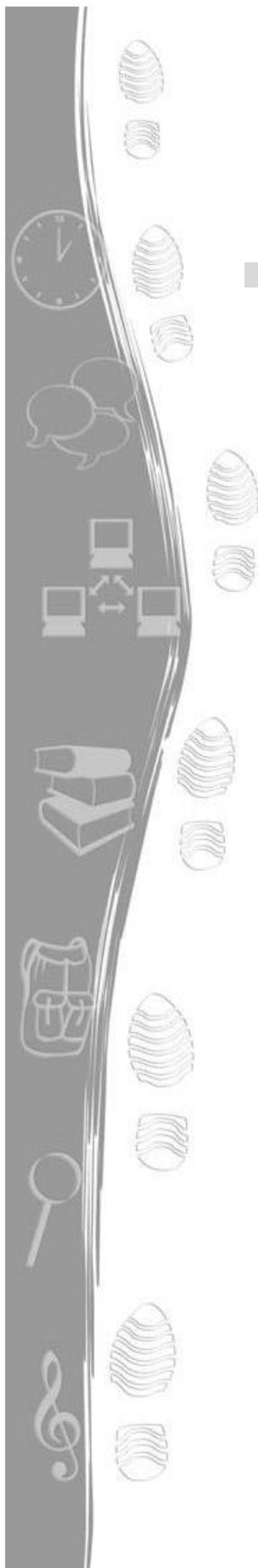
#### Parada Obrigatória 11 – Entendendo um link

Link significa ponte, caminho a algo. E é exatamente isso que estou lhe propondo... os links apresentados o levarão a um Manual do Moodle e a um artigo sobre o que é um fórum para que você possa ampliar seus conhecimentos aqui iniciados sobre o Ambiente.

Então, o que você achou do que experimentou nesses últimos minutos? Opa! Não precisa pensar alto! Elabore suas idéias e nos diga no *cafezinho virtual*, para isso poderemos conversar por mensagem do Moodle, ou através do Fórum Tira Dúvidas, ou... Por qualquer canal de comunicação que você quiser!!! Rsrtrs! O importante é a apropriação, a criação e a criticidade. Ah, Parabéns por você ter chegado ao final dessa trilha!

Bons Estudos!

Administradora Moodle Parfor - UEPA





Universidade do Estado do Pará  
Centro de Ciências Sociais e Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Travessa Djalma Dutra, s/n – Telégrafo  
66113-200 Belém-PA  
[www.uepa.br/mestradoeducacao](http://www.uepa.br/mestradoeducacao)