

FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM CURSOS A DISTÂNCIA: AS POLÍTICAS PÚBLICAS IMPLEMENTADAS NO COTIDIANO DAS PRÁTICAS

ROSANE CARNEIRO SARTURI

Doutora em Educação. Professora Associada I do Departamento de Administração Escolar do Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria. E-mail: rcsarturi@gmail.com

NAILA COHEN POMNITZ

Mestranda em Educação. Professora da rede municipal de ensino, atuando na Escola Municipal de Educação Infantil Nosso Lar, Santa Maria, RS. E-mail: naila.cohen@gmail.com

FERNANDA CRISTOFARI MACHADO

Especialista em Informática Instrumental para professores da Educação Básica. Professora da rede municipal de ensino de Jaguari, atuando na EMEF Getúlio Vargas. E-mail: fecristofari@hotmail.com

ELIZIANE TAINÁ LUNARDI RIBEIRO

Mestre em Educação. Professora da rede estadual de ensino do estado do Rio Grande do Sul. E-mail: elizianetainalr@gmail.com

Resumo

O presente trabalho tem como objetivo analisar o contexto das políticas públicas inerentes a formação de professores na modalidade a distância, considerando as competências e habilidades necessárias a formação inicial, observando o projeto pedagógico de um curso de Pedagogia a distância de uma instituição federal de ensino superior (IFES) do Rio Grande do Sul (RS). Para tanto, realizou-se um estudo documental e bibliográfico como forma de inferir conceitos relacionados à formação de professores e a Educação a Distância (EaD), bem como pesquisa na base de dados disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) no que concerne aos dados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) do ano de 2011. A base teórica constituiu-se de documentos legais do Governo Federal, bem como de autores como Arroyo (2000), Freire (1995, 1996), Perrenoud (2000, 2002), Imbernón (2009, 2010), entre outros. A metodologia proposta contempla uma abordagem quanti-qualitativa (TRIVINÓS, 2008), através da análise documental das políticas públicas educacionais atuais para a formação de professores e dos dados coletados através da plataforma do INEP. Para compreender os dados utilizou-se a análise de conteúdo de Bardin (2011) como forma de ler criticamente os objetos que constituem o escopo desta pesquisa. Por meio das análises realizadas observou-se que, os avanços tecnológicos no sistema educacional têm incentivado a criação e o desenvolvimento de políticas públicas voltadas para programas de educação a distância, pois as tecnologias proporcionam novas condições de produção e construção de conhecimentos.

Palavras chave: Formação de professores. EaD. Políticas Públicas.

TEACHER TRAINING IN E-LEARNING COURSES: PUBLIC POLICIES IMPLEMENTED IN EVERYDAY PRACTICES

Abstract

This study aims to analyze the context of public policy inherent in teacher education in distance mode, considering the skills and abilities necessary initial training, observing the pedagogical design of a pedagogy course the distance of a federal institution of higher education (IFES) of Rio Grande do Sul (RS). To this end, we performed a documental and bibliographical study as a way of inferring concepts related to teacher education and distance education as well as research in the database provided by the National Institute for Educational Studies Teixeira (INEP) in respect of data from the National Evaluation System of Higher Education (SINAES) of 2011. theoretical basis consisted of legal documents of the Federal Government, as well as authors like Arroyo (2000), Freire (1995, 1996), Perrenoud (2000, 2002) Imbernon (2009, 2010), among others. The proposed methodology includes a quantitative and qualitative approach (TRIVINÓS, 2008), through

documentary analysis of current educational policies for teacher training and the data collected through the INEP platform. To understand the data we used the content analysis of Bardin (2011) as a way to critically view the objects that constitute the scope of this research. Through the analyzes it was observed that the technological advances in the educational system have encouraged the creation and the development of programs aimed at distance education policies as the technologies provide new conditions of production and construction of knowledge.

Keywords: Training of teachers. EaD. Public Policy.

Introdução

Nos últimos anos, em que a educação passou a ser vista no mundo globalizado como um dos fatores mais importantes do desenvolvimento de um país, as mudanças que acarretaram o processo de internacionalização da economia e da informação influenciaram o modo de pensar e agir da sociedade como um todo. Estas mudanças, advindas da inserção de novas tecnologias de comunicação no cotidiano da população, alavancaram, também, o sistema de ensino de modo geral, ampliando o acesso e garantindo, por meio de políticas públicas voltadas para a educação, a permanência de estudantes nos diferentes níveis de ensino, proporcionando, principalmente, maior acesso ao ensino superior.

Até o final da década de 1990, no meio acadêmico, considerava-se a educação a distância (EaD) como uma educação como sendo de baixa qualidade. Com a crescente demanda para o ensino superior e a grande procura por esta modalidade de ensino, houve uma valoração da mesma, fazendo com que muitos educadores acreditassem na possibilidade de se fazer EaD com a mesma qualidade e mesmos requisitos da educação presencial (SARAIVA, 2010).

Nesse ínterim, Moran (2000, p. 69) afirma:

O advento da economia globalizada e a forte influência dos avanços dos meios de comunicação e dos recursos de informática aliados à mudança de paradigma da ciência não comportam um ensino nas universidades que se caracterize por uma prática pedagógica conservadora, repetitiva e acrítica.

Diante disto, o debate atual na área de formação de professores busca refletir e problematizar acerca da relevância da EaD para práticas inovadoras no âmbito da educação que consideram a avaliação como instrumento balizador da qualidade do ensino superior. A avaliação no âmbito da formação inicial, deste modo, necessita considerar as competências e habilidades necessárias a serem desenvolvidas nos cursos de formação de professores.

Neste ínterim, este artigo¹ tem como objetivo analisar o contexto das políticas públicas inerentes a formação de professores na modalidade a distância, considerando as competências e habilidades necessárias a formação inicial, analisando-se um curso de Pedagogia EaD de uma instituição federal de ensino superior (IFES) do Rio Grande do Sul (RS).

Procurou-se refletir sobre aspectos importantes acerca da EaD, tais como sua efetivação como modalidade de ensino e as políticas públicas que a balizam, bem como refletir sobre a organização do projeto pedagógico do curso (PPC) de Pedagogia EaD de uma instituição federal de ensino superior (IFES) do Rio Grande do Sul (RS) no que concerne às competências e habilidades inerentes a este curso de formação de professores em consonância com àquelas exigidas no processo de avaliação deste.

Para tanto, realizou-se um estudo documental acerca da legislação vigente que fornece as bases legais para a educação a distância e os cursos de formação de professores, bem como um estudo bibliográfico, como forma de inferir conceitos relacionados à formação inicial de professores e a EaD, pautando-se no estudo de autores que abordam as referidas temáticas. Ainda, realizou-se pesquisa na base de dados disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) no que concerne ao Censo da Educação Superior do ano de 2012, como meio de obter dados atuais no que se refere ao número de matrículas na educação superior a distância e os dados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) do ano de 2011, que avalia os cursos superiores. Tais dados refletem a crescente demanda por cursos na modalidade a distância, evidenciando a valia dos sistemas de avaliação destes, considerando, no âmbito deste artigo, as inter-relações entre as competências e habilidades abordadas durante a formação inicial e aquelas constantes no processo de avaliação, dos cursos de educação superiores.

A técnica utilizada para a análise dos dados obtidos com a pesquisa foi a análise de conteúdo, que Bardin define como "[...] um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados." (BARDIN, 2006, p. 11). Assim, espera-se descobrir o que está por trás do que conteúdo posto, ou seja, considerando como dados

¹O presente trabalho foi realizado com apoio do Programa Observatório da Educação, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES/Brasil.

dessa pesquisa aqueles obtidos por meio de análise das competências e habilidades constantes nas provas do SINAES e dos documentos legais enseja-se inferir conhecimentos além do que está dito, ou seja, no interdito entre as palavras, avaliando a ligação entre o que está posto (teoria) e o que se efetiva (prática).

Deste modo, acredita-se que por meio desta pesquisa, se conseguiu não apenas pontuar acerca das políticas públicas da modalidade de ensino EaD, mas também refletir sobre estas políticas e ainda aprofundar problematizações, considerando as competências e habilidades inerentes a formação inicial do pedagogo: habilidades e competências, estas, que reflexionarão sua práxis educativa.

A educação à distância enquanto política pública para formação de professores

O ensino a distância, no Brasil, teve suas primeiras experiências com cursos profissionalizantes transmitidos pelo rádio e por correspondência, que se popularizaram a partir do início da década de 40. Os telecursos (utilizando-se da televisão, em meados da década 70) foram os sucessores do ensino via rádio, e apenas no final da década de 90 a internet, juntamente com o computador, começam a ganhar espaço.

O rápido crescimento da EaD em âmbito nacional nos últimos anos acarretou a necessidade de uma legislação específica que balizasse sua consolidação enquanto política de estado. De acordo com o artigo 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996): "[...] o poder público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada [...]" (BRASIL, 1996).

Inicialmente, em 1998, este artigo foi regulamentado pelos Decretos n. 2.494 (BRASIL, 2013b) e n. 2.561 (BRASIL, 2013c), sendo substituídos em 2005 pelo Decreto n. 5.622 (BRASIL, 2005), que contém a definição e as características da EaD, bem como as condições para credenciamento e oferta de cursos a distância nas instituições brasileiras.

Nesse ínterim, na atual legislação brasileira, a EaD é caracterizada como modalidade educacional com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos, na qual a mediação didático-pedagógica dos processos de ensino-aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação (BRASIL, 2005).

Nesse contexto, a EaD, que não apresenta uma definição singular, tem em comum o fato de flexibilizar tempos e/ou espaços para ensinar e aprender. De acordo com Moore e Kearley (2007), a EaD é uma modalidade de ensino em que o aprendizado planejado ocorre em lugar diferente do lugar de ensino, necessitando de técnicas especiais de comunicação por meio de várias tecnologias e disposições organizacionais e administrativas especiais.

Na concepção de Moran (2013), EaD é o processo de ensino-aprendizagem, mediado por tecnologias, em que professores e alunos estão separados espacial e/ou temporalmente, ou seja, não estão normalmente juntos fisicamente, mas podem estar conectados, interligados por tecnologias, principalmente as telemáticas, como a Internet. Mas também podem ser utilizados o correio, o rádio, a televisão, o vídeo, o CD-ROM, o telefone, o fax e tecnologias semelhantes.

As mediações que se dão na EaD por meio das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs), demonstram um dos grandes diferenciais dessa modalidade de ensino, que segundo Garcia Aretio e Martín Ibáñez (1998) é a capacidade de inovação, de aperfeiçoamento e de superação dos problemas contemporâneos para estabelecimento de estratégias de aprendizagem capazes de responder às novas e urgentes demandas sociais, pois, não é necessário que docentes e discentes estejam presentes no mesmo espaço ao mesmo tempo para que haja interação.

Como afirma Mota (2009) a educação a distância proporciona a articulação e integração de instituições de ensino superior, municípios e estados, facilitando a democratização, expansão e interiorização da oferta de ensino, bem como o desenvolvimento de projetos de pesquisa e de metodologias inovadoras de ensino, preferencialmente para a área de formação inicial e permanente de professores da educação básica.

As políticas públicas de educação a distância impõem novos desafios para sociedade, uma vez que o contexto educacional é mediado pelo sistema político econômico, tecnológico, social e cultural de determinada sociedade.

Assim, é necessária a oferta de ensino de qualidade, no qual a organização do trabalho escolar seja compatível com os objetivos socioeducativos, procurando desenvolver na sociedade um novo cidadão, mais completo e em condição de atuar contribuindo para o seu enriquecimento intelectual.

Considerando que a EaD proporciona interação em tempos e espaço diferentes, ela apresenta-se como uma importante política pública no sistema educacional brasileiro, pois oferece a estudantes que residem distante das grandes cidades e regiões metropolitanas o acesso a educação superior, quebrando, assim, um paradigma.

Aliar as novas tecnologias aos processos e atividades educativos, como salienta Parente (2004), pode significar dinamismo, promoção de novos e constantes conhecimentos, e o prazer do estudar, do aprender, criando e recriando, promovendo uma aprendizagem e renascimento constante do indivíduo, ao proporcionar uma interatividade real e bem mais verdadeira, burlando as distâncias territoriais e materiais. Torna-se necessário, então, que educadores se apropriem das novas tecnologias, vendo nesses veículos de expressão de linguagens, o espaço aberto de aprendizagens e de crescimento pessoal e profissional.

A possibilidade de formação inicial de professores em cursos a distância desperta para uma nova concepção de professor, pois esse precisará se apropriar de conhecimentos relacionados às TDICs enquanto aluno e, certamente levará este aprendizado aos seus alunos enquanto professor.

Essa relação reforça a discussão de autores como García Aretio (2001) e Moran (2009) sobre esta temática, ou seja, que as modalidades de ensino presencial e a distância estão a cada dia menos opostas e mais complementares, pois a diferença entre presencial e a distância muitas vezes é determinada pela quantidade e pelos tipos de tecnologias interativas utilizadas, uma vez que, a educação não perde em momento algum sua intencionalidade, ou seja, seus objetivos, pois não perde de foco suas funções: social, política, econômica, psicológica, entre outras.

A EaD, conforme Almeida (2013) permite vislumbrar uma redemocratização da informação e do conhecimento, prioridade absoluta das nações, garantindo o acesso à educação permanente para todos, além de ser um recurso de incalculável importância como modo apropriado para atender a grandes contingentes de estudantes.

Parente (2004) esclarece que o uso das redes e tecnologias, como uma nova forma de interação no processo educativo amplia a ação de comunicação entre aluno e professor e o intercâmbio educacional e cultural.

Desta forma, o ato de educar com o auxílio da internet proporciona a quebra de barreiras, de fronteiras, e remove o isolamento da sala de aula, acelerando a autonomia da

aprendizagem dos alunos em seus próprios ritmos. Assim, a educação pode assumir um caráter coletivo e tornar-se acessível a todos.

Nas diretrizes do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014a), a meta 12 descreve a intenção de elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para cinquenta por cento (50%), e a taxa líquida para trinta e três por cento (33%) da população de dezoito (18) a vinte e quatro (24) anos, assegurando a qualidade da educação por meio da ampliação da oferta de vagas e da expansão e interiorização da Rede Federal de Educação Superior, da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e do Sistema Universidade Aberta do Brasil, considerando a densidade populacional, a oferta de vagas públicas em relação à população na idade de referência e observadas as características regionais das micro e mesorregiões definidas pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), uniformizando a expansão no território nacional e pela fomentação da oferta de educação superior pública e gratuita prioritariamente para a formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, bem como para atender ao déficit de profissionais em áreas específicas.

Portanto, os avanços tecnológicos no sistema educacional têm incentivado a criação e o desenvolvimento de políticas públicas voltadas para programas de educação a distância, pois as tecnologias proporcionam novas condições de produção e construção de conhecimentos em que a presença física do professor pode ser dispensável contribuindo, então, para a expansão do ensino em todos os níveis, qualificação de professores, ampliação da oferta de ensino de qualidade e inclusão social.

Desta forma, os números divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) no Censo da Educação Superior de 2012 dão conta que, no período 2011-2012, houve um crescimento de 4,4% nas matrículas para o ensino superior, (indo ao encontro do que o Plano Nacional de Educação baliza).

Ainda, conforme dados do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2014), o número de matrículas, em nível nacional, vem crescendo na modalidade de educação a distância.

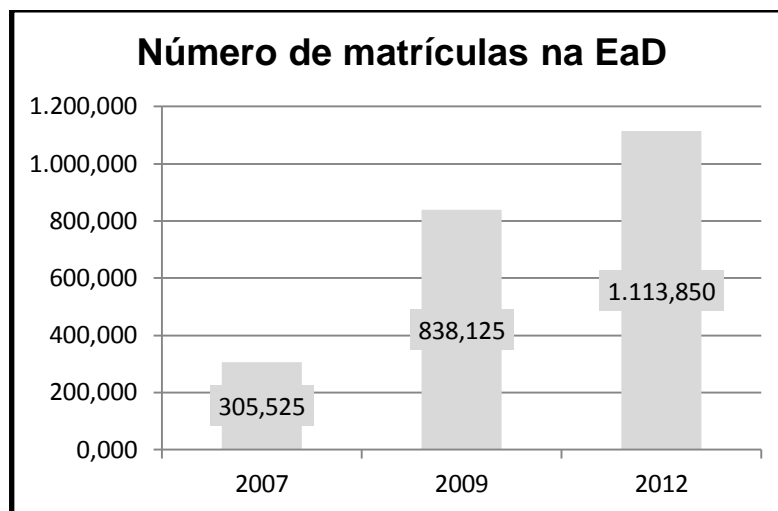


GRÁFICO 1 - Número de matrículas na EaD.

Fonte: Elaborado pelas autoras com base nos dados do Censo da Educação Superior (2014).

Conforme aponta o Gráfico 1 houve um elevado crescimento no número de matrículas nas instituições públicas que ofertam cursos de nível superior a partir de 2007 em função do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), que tem como principal objetivo ampliar o acesso e a permanência na educação superior (BRASIL, 2007). Algumas outras políticas contribuíram para essa expansão, quais sejam: Programa Universidade para Todos (PROUNI); criação de novos *câmpus* nas IFES, proposta de expansão do ensino noturno público, criação de novas universidades federais, proposta de conversão da dívida dos Estados em investimentos na educação, criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB) e expansão da EaD, entre outras.

Neste sentido, o sistema UAB é uma política pública de expansão e interiorização do ensino superior, instituída pelo Decreto Presidencial n. 5.800 de 2006 (BRASIL, 2006) e que tem sido amplamente utilizada para oferta de formação inicial e educação permanente por meio de cursos a distância, dirigidos preferencialmente e prioritariamente ao atendimento dos professores que atuam na educação básica, além de segmentos da população que têm dificuldade de acesso à formação superior.

É composta por um sistema integrado, composto pelo Governo Federal, por meio do Ministério da Educação (MEC) e suas Secretarias, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), responsáveis pela gestão, financiamento e regulação do sistema UAB;

as instituições públicas de ensino superior (IPES), que executam os projetos e oferecem os cursos; e os estados e municípios que são responsáveis pela infraestrutura dos polos de apoio presencial.

Deste modo, partindo-se do pressuposto de que a formação de professores é consequência das políticas públicas que abrangem o sistema educacional, e de que é necessário que ocorra uma articulação das práticas com as políticas públicas para a efetivação do processo de ensino-aprendizagem, pensa-se numa formação inicial no âmbito do ensino a distância que priorize as inter-relações entre a teoria e a prática, formando um profissional qualificado e apto a trabalhar em todas as esferas que compõe o vasto campo de atuação de um pedagogo.

Interfaces da formação de professores por meio da EaD: considerações acerca da formação inicial - permanente de professores

As rápidas mudanças que estão ocorrendo na sociedade atual, no que concerne ao advento das TDICs, reflexionam-se, igualmente, no contexto educacional. Esta mudança exige dos professores ações emergentes diante dos desafios enfrentados, principalmente em relação a sua formação. Neste sentido, a modalidade da Educação a Distância apresenta-se como uma política pública aliada a formação permanente dos professores.

Por conseguinte, as políticas públicas para educação vão ao encontro destas emergentes modificações no panorama educacional. Um exemplo bastante recente é a obrigatoriedade de formação em nível superior para todos os professores, determinada pela Lei n. 9.394, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996), que impulsionou ações no sentido de inserir políticas públicas nas Instituições de Ensino Superior (IES) que atendessem a demanda da formação de professores da educação básica e as instituições formadoras de professores que, precisam adequar-se a evolução estabelecendo estratégias que fortaleçam a democratização do processo pedagógico e assim, sua efetividade.

Segundo Imbernón (2009) formação inicial assume um importante papel para a formação do profissional "sensível e permeável a mudanças", pois, é na "formação inicial que se constroem hábitos que incidirão no exercício da profissão." (IMBERNÓN, 2009, p. 53-54).

Logo, compreende-se que a formação inicial é um espaço-tempo em que se constroem bases sólidas de conhecimentos prévios sobre as instituições educativas, a realidade econômica, social, cultural e científica que serão necessários no exercício das práticas pedagógicas.

De acordo com Imbernón (2009, p. 61): "[...] a estrutura da formação inicial deve possibilitar uma análise global das situações educativas que devido à carência ou a insuficiência da prática real se limitam predominantemente a simulações dessas situações." Nesse sentido, a formação inicial do pedagogo deve possibilitar bases sólidas para trabalhar nos diferentes contextos sociais e com os diferentes sujeitos desses contextos.

Deste modo, o perfil de profissional que se espera formar contempla um professor que tenha "[...] repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão". (BRASIL, 2006).

Pensar o pedagogo a partir de sua inserção na educação a distância nos direciona a pensar em uma educação que pressuponha a emancipação dos sujeitos por meio das lutas e da construção de conhecimentos a partir das práticas com e no mundo (FREIRE, 2011).

Com isso, muitos aspectos dos cursos de pedagogia precisam ser repensados e melhorados, pois o pedagogo é indispensável nas suas diferentes áreas de atuação. Portanto, não se propõe um curso generalista, mas, compreende-se como sendo imperativa na formação de um profissional a preparação para os diferentes contextos nos quais se pode trabalhar.

Para, além disso, Libâneo e Pimenta (2006) irão ratificar a importância da continuidade da formação do profissional da área da educação para além da formação inicial, pois os saberes e fazeres pedagógicos são aprendidos, articulados na formação inicial e possuem continuidade ao longo da trajetória profissional do pedagogo.

Diante disto, ao longo dos tempos, percebeu-se a necessidade de pensar uma maneira de os professores, após sua formação inicial (conclusão) no ensino superior, darem prosseguimento em seus estudos, pesquisando/refletindo sobre a realidade da educação, da escola, enfim, sobre os desafios e as perspectivas presentes no cotidiano de seu trabalho.

Formação Permanente de Professores

A formação que era denominada como "formação continuada" foi pensada e proposta para os professores como um "modelo" ou ainda um "treinamento" de maneira padronizada a ser exercido por eles. Destaca-se que a formação continuada, em sua origem, foi planejada para os professores e não com os professores. Sobre isso, Imbernón (2010, p. 55) explica:

[...] historicamente os processos de formação foram realizados para dar solução a problemas que se supunham comuns aos professores, os quais deveriam ser resolvidos mediante a solução genérica dada pelos especialistas no processo de formação. O tratamento da formação como um problema genérico ocasionou um sistema de um modelo de treinamento [...].

Os problemas e desafios enfrentados nas realidades das escolas eram considerados como genéricos. Então, para os professores eram oferecidas palestras, oficinas, seminários em que um especialista era responsável por apresentar um tema a ser explanado por ele e, ainda, explicava os métodos a serem desenvolvidos para que os problemas fossem "solucionados". O objetivo a ser alcançado era bem claro: os professores deveriam reproduzir o que lhes tinha sido apresentado na sua formação e assim "resolveriam" seus problemas na escola.

A perspectiva teórica que orientava a "formação continuada" de professores, mesmo que não sendo problematizada de maneira clara e objetiva, era o positivismo, pois se tratava de pensar a educação de maneira técnica, racional. Acreditava-se que era possível mensurar de maneira exata os problemas da educação e, para isso, bastava apenas uma solução para todos os problemas:

A base científica dessa forma de tratar a formação:

[...] foi o positivismo, uma racionalidade técnica que buscava com afincamento na pesquisa educativa ações generalizadoras para leva-las aos diversos contextos educativos. A formação mediante exemplos de êxito realizados por outros tentava dar resposta, sem muito eco, a esse ilusório problema em comum (IMBERNÓN, 2009, p. 51).

Ocorrendo a "formação continuada" de professores, nessa perspectiva, percebeu-se que os indivíduos, as realidades sociais e os contextos escolares eram completamente desconsiderados, ou seja, notados de maneira genérica. Todos os espaços educativos eram vistos com tendo os mesmos problemas, pois os estudantes eram da mesma maneira e, para isso, bastavam práticas pedagógicas uniformes em qualquer situação ou circunstância. E

ainda, o trabalho do professor deveria ser de mera reprodução daquilo que lhe era apresentado, não existindo a necessidade de reflexão sobre sua prática pedagógica ou qualquer iniciativa e criatividade, pois o mesmo apenas realizava tarefas.

Apesar de pensar-se este tipo de formação como algo muito distante de nossa realidade, ainda nota-se que a visão de o professor ser compreendido como "simples executor de tarefas" ainda está muito presente em nossas escolas e isto é um vestígio da história do magistério que ainda não foi superado. O que é reafirmado não apenas pela maneira como acontecia/acontece a formação continuada de professores, mas também pelo modo como seus saberes eram e ainda são desconsiderados. A esse respeito, Arroyo (2000, p. 76) afirma:

Os currículos da Escola Básica, as grades, as disciplinas, o caráter elementar, primário desses saberes escolares fechados os tornou ainda mais fechados, sem interesse para os mestres que os dominam. Temos percebido que as primeiras vítimas desses conteúdos fechados da docência são os próprios docentes.

O autor ainda explica sobre a necessidade de compreender e perceber que os professores e os estudantes estão na centralidade do processo da educação, pois são eles que estão construindo as relações pessoais e interpessoais que perpassam todos os processos de ensino-aprendizagem, não apenas dos conteúdos escolares, mas também das relações sociais e das vivências do cotidiano social destes estudantes. Arroyo ratifica que, quando apontados os problemas da educação, todos os olhares, primeiramente, voltam-se para o trabalho do professor. O trabalho dele é visto como peça principal sobre o que está ocorrendo e, também, como possível caminho para que as dificuldades sejam superadas. Dessa maneira, o trabalho do professor não pode e não tem como reduzir-se à mera reprodução, uma vez que se trata de um trabalho de extrema responsabilidade, um trabalho específico de um sujeito em particular que estudou, estuda, vivencia e ainda pesquisa sobre aquela realidade; aquele trabalho é peculiar do professor, ou ainda, como denomina o autor, trata-se de um ofício, um ofício de mestre, compreendido da seguinte forma:

[...] o termo ofício remete a artífice, remete a um fazer qualificado, profissional. Os ofícios se referem a um coletivo de trabalhadores qualificados, os mestres de um ofício que só eles sabem fazer, que lhes pertence, porque aprenderam os segredos, seus saberes e suas artes (ARROYO, 2000, p. 18).

Portanto, existe a necessidade de o trabalho do professor ser compreendido com intencionalidade pedagógica, que exige do professor o constante movimento dialético entre seu fazer e o seu pensar, visto que o trabalho do professor é um trabalho dialético e dialógico em que a reflexão sobre a ação a ser realizada é constante, assim como a reflexão sobre a ação que está ou foi realizada também deve ocorrer permanentemente. Isto porque o professor é mediador dos processos de aprendizagem dos sujeitos, processo que é dinâmico, mutável, único com cada sujeito e que não ocorre apenas com o estudante, mas com o próprio educador.

Desse modo, duas dimensões estão presentes no trabalho do professor, da modalidade EaD; trata-se da questão da dimensão prática (o fazer) e a sua relação com a questão teórica (o pensar). Portanto, teoria e prática estão imbricadas no trabalho do professor, e, sendo assim, necessitam que ocorram juntas, para que a prática não se "esvazie" por falta de sustentação e aprofundamento, e nem que se caia em um "teoricismo vago". Logo, essas duas dimensões acontecendo relacionadas dialeticamente e com intencionalidade pedagógica trata-se da *práxis* pedagógica que precisa fazer-se presente no trabalho pedagógico.

Práxis pedagógica: relações entre teoria e prática

Pela processualidade da formação permanente, constata-se que além da dialeticidade, dialogicidade, participação, a *práxis* pedagógica apesar de inúmeros discursos não seja anunciada de maneira explícita, implicitamente encontrava-se no diálogo dos professores. Rossato (2008, p. 331) corrobora com essa ideia “[...] *práxis* pode ser compreendida como estreita relação que se estabelece entre um modo de interpretar a realidade e a vida e a consequência prática que decorre desta compreensão levando a uma ação transformadora.”.

Diante disso, os espaços-tempo para formação permanente com os professores necessitam ganhar dinamicidade pelo diálogo problematizador e reflexivo, pelo desafio para todos "dizerem a sua palavra", que os processos de formação permanente comessem a romper com esta compreensão. A formação permanente passa a ser assumida pelos professores como coautores da (re)construção de conhecimentos; assim constituía-se em geradora não só de espaços interativos para produção do conhecimento, mas da

preocupação e possibilidade de os professores produzirem seu próprio conhecimento, assumindo seu trabalho como *práxis* na educação, em especial na Educação a Distância.

Isto implica a reelaboração dos pressupostos que orienta a aula e a prática pedagógica, pois como afirma Vázquez (2011, p. 221) "[...] toda *práxis* é atividade, mas nem toda atividade é *práxis*." Para o autor, embasando-se em Marx, a *práxis* é teórica e prática, enquanto se constitui em ação transformadora crítica e consciente, pela qual o sujeito atua e interfere sobre a realidade em que está inserido.

Desse modo, a perspectiva "bancária de educação", tão criticada por Freire (1980) em sua obra, aparece também como sendo um desafio a ser superado na formação permanente com os educadores. Eles necessitam conceber a passagem, ou melhor, ainda, construir uma compreensão de que o seu trabalho de "dar aula" é uma (re)construção de conhecimentos *com* o outro e não uma mera transferência de "conteúdos" *para* outro.

Esta "herança bancária" do trabalho do professor ainda está bastante presente na educação escolar brasileira. Portanto, torna-se emergente superá-la, o que exige trabalho coletivo, vontade, humildade e muito estudo; estudo que está imbricado com o trabalho do professor, ou seja, com a sua intencionalidade pedagógica.

Se a escola for considerada como uma instituição pautada por sua intencionalidade, reagindo a orientações do modelo social em que se insere, pode-se entender a pesquisa como uma forma de os professores e os estudantes encontrarem novos sentidos para o conhecimento científico (e, em decorrência, para o conhecimento escolar), atribuindo-lhe sentidos mais em acordo com o que vivem do que com o que lhes é exigido estudar. Dessa forma, há, na pesquisa, uma possibilidade emancipatória, e sobre isso Moreira explica que "[...] o processo emancipatório freireano decorre de uma *intencionalidade política* declarada e assumida por todos aqueles que são comprometidos com a transformação das condições e situações de vida e existência dos oprimidos" (2008, p. 163).

Assim, a pesquisa é capaz de permitir aos sujeitos atribuírem sentidos ao seu fazer, à sua cultura, intervindo em seu grupo, contribuindo para que este grupo redefina seus próprios sentidos. Em síntese, essa é a centralidade da *práxis* pedagógica que caracteriza o trabalho dos professores, ou seja, a "[...] [...] *práxis* assume uma dimensão histórica, que busca compreender o homem e o mundo em permanente processo de transformação" (ROSSATO, 2008, p. 333).

Apesar da extrema importância de os professores realizarem pesquisa sobre e na sua prática, a sobrecarga de trabalho que lhes é atribuída cotidianamente dificultam as possibilidades de reflexão. Sendo assim, entende-se a formação permanente dos professores-pesquisadores como um movimento contra-hegemônico, na medida em que pode contribuir para a construção de alternativas críticas na formação, redimensionando o papel político-pedagógico dos professores, também para com a sua formação permanente. Assim eles tornam-se os sujeitos dos processos dialógicos e intersubjetivos, enquanto reflexão crítica sobre suas práticas educativas, dialetizando-as com teorias e autores estudados, para possibilitar a transformação das suas atitudes e ações enquanto profissionais da educação, tanto no nível de escola como no nível de intervenção na realidade social.

Então, ratifica-se a construção de uma *práxis* pedagógica, pois, a *práxis*, "[...] [...] opõe-se às ideias de alienação e domesticação, gerando um processo de atuação consciente que conduza a um discurso sobre a realidade para modificar esta mesma realidade." (ROSSATO, 2008, p. 331). Dessa forma, é extremamente desejável que os(as) professores(as) tenham a disposição de enfrentar dilemas profissionais e repensar seus próprios pontos de vista e seu *quefazer* educativo, promovendo uma análise mais profunda das situações e elaborando novos modos de pensar e fazer seu trabalho; afinal, "[...] o trabalho é uma expressão fundamental da condição ontológica do ser humano como um ser de e de transformação do mundo natural e cultural, um ser de *práxis*, de ação e reflexão [...]" (FISCHER, 2008, p. 414).

Pensa-se que o trabalho dos professores seja a "produção" da aula, um tempo-espaço em que necessariamente precisa acontecer a (re)construção dos conhecimentos, seus e de seus estudantes. Porém, é mais que isto, é *práxis* na medida em que, ao realizá-lo, evidencia crenças elaboradas a partir da reflexão sobre suas práticas, de modo indissociado, assumindo a intencionalidade de "ensinar" para ajudar na transformação da realidade em que ele e os educandos estão inseridos.

Com base nessas reflexões, percebe-se que não existem modelos prontos para encaminhar a pesquisa, nem a *práxis* pedagógica de professores. Até porque se existissem, novamente, agir-se-ia com base em modelos superados, paternalistas e autoritários, que impedem o diálogo. Assim, podemos pensar em alternativas que sejam condizentes com a

leitura feita da realidade, considerando os interesses dos grupos de trabalhadores, tanto os professores.

Esses caminhos apontados, construídos e organizados por meio da formação permanente com os professores vão (re)elaborando os espaços educativos em que se almeja a emancipação dos sujeitos, e, desse modo, tornando reais essas possibilidades a cada passo no coletivo. Compreende-se que é necessário que os professores sejam profissionais que estejam constantemente se atualizando, antecipando-se, desenvolvendo alternativas e implantando diferentes formas para a construção de conhecimentos significativos e transformadores; e no momento em que se voltam para a compreensão da realidade, ressignificando também os conhecimentos já sistematizados, a práxis pedagógica que está sendo construída já vão se constituindo em processo de pesquisa, e de formação permanente.

PPC: competências e habilidades para a formação docente

O Projeto Pedagógico de Curso (PPC) é o documento que baliza os parâmetros para a ação educativa, fundamentado em consonância com o projeto pedagógico da instituição, garantindo a formação global do acadêmico de acordo com os objetivos de cada curso.

Conforme Veiga (1995, p. 12-13), o projeto pedagógico "[...] vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas. [...] Ele é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola".

O Projeto Pedagógico de Curso analisado será de um curso de Pedagogia a distância de uma IFES pública do RS, identificado neste artigo como Curso de Pedagogia EaD.

O PPC do curso de Pedagogia EaD tem como balizadores a Resolução CNE/CP n. 1, de 18 de fevereiro de 2002 (BRASIL, 2014c), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica e a Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006 (BRASIL, 2006), que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia.

Conforme informações constantes no PPC, as atividades do curso são desenvolvidas em sua maioria, à distância, por meio de ambiente virtual de aprendizagem, integrando professores e alunos em diferentes tempos e diferentes espaços.

Considerando o espaço-tempo de ensino-aprendizagem dos cursos EaD, o PPC do curso de Pedagogia EaD organizou sua matriz curricular visando a expansão além de seu espaço físico, com o objetivo de formar profissionais em nível superior para a docência na educação básica (educação infantil e anos iniciais), ensino normal e educação de jovens e adultos (EJA).

Diante de situações específicas do cotidiano escolar, a formação deste profissional com o objetivo de consolidar os conhecimentos inerentes a prática nas diversas modalidades nas quais o pedagogo atuará, exigirá competências pedagógicas e metodológicas do docente necessárias a atuação profissional, sendo estas orientadoras das práticas nos diferentes âmbitos de atuação docente.

Perrenoud (2000, p. 15) define competência como a: “[...] capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situações”. Ainda, pode ser compreendida como a “[...] aptidão para enfrentar uma família de situações análogas, mobilizando de uma forma correta, rápida, pertinente e criativa, múltiplos recursos cognitivos: saberes, capacidades, micro competências, informações, valores, atitudes, esquemas de percepção, de avaliação e de raciocínio.” (PERRENOUD, 2002, p. 19).

Neste sentido, considerando o perfil de profissional formado pelo curso de Pedagogia EaD, o professor que irá atuar nas escolas e que terá a incumbência de formação de competências pessoais em seus alunos (MACHADO, 2002), necessita ter sua formação inicial pautada igualmente no desenvolvimento de competências. Estas competências profissionais revelam-se a partir de um professor reflexivo, que considere a avaliação como parte integrante do processo de formação, tendo como finalidade “[...] a orientação do trabalho dos formadores, a autonomia dos futuros professores em relação ao seu processo de aprendizagem e a qualificação dos profissionais com condições de iniciar a carreira” (BRASIL, 2014c).

O PPC do curso em destaque aponta que se necessita conceber a formação do professor sob uma visão profissional ampla e integrada entre os aspectos da formação e da ação profissional, ou seja, entre a teoria e a prática, entre o processo de qualificação inicial dos professores e sua atuação, tanto em instituições escolares como não escolares. Ainda, o

referido projeto aponta para uma formação acadêmica baseada no desenvolvimento de saberes, competências e habilidades subjacentes ao campo de atuação do profissional formado.

Machado (2002) ressalta que não existe competência sem referência a um contexto, por meio do qual ela se materializa. Ou seja, as competências só podem ser desenvolvidas intrinsecamente ao contexto profissional do acadêmico que está sendo formado.

Considerando a valia do conhecimento do contexto de atuação do acadêmico, o PPC do curso de Pedagogia EaD, baseado na Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006 (BRASIL, 2006), considera como central para a formação do licenciado em pedagogia:

- I - o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para a cidadania;
- II - a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional;
- III - a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino (BRASIL, 2006, art. 3º).

A formação deste profissional, apto para atuar em diferentes contextos e que considere os mesmos, respeitando as especificidades dos sujeitos partícipes de sua prática perpassa o currículo do curso, pensado e elaborado com o fim precípua de formar profissionais com competências e habilidades para o trabalho nos diferentes espaços-tempos.

Machado (2002, p. 145) difere competências e habilidades, em que as habilidades "[...] funcionam como âncoras para referir as competências aos âmbitos nos quais se realizarão as competências". Ou seja, as formas de realização das competências são habilidades: as competências são macro habilidades, e as habilidades são micro competências (MACHADO, 2002). Os meios para o desenvolvimento destas habilidades (ou micro competências) são as disciplinas, que juntas, formam a matriz curricular do curso.

Perrenoud (2000) aponta em sua obra "Dez novas competências para ensinar" uma relação de competências intrínsecas ao cotidiano de um educador que se materializa na prática docente, mas que tem seus pressupostos balizados pelas disciplinas que compõe a

matriz curricular do curso. Ou seja, a formação inicial necessita proporcionar recursos básicos para o desenvolvimento das competências nos acadêmicos.

A matriz curricular do curso de Pedagogia EaD (que é parte integrante do PPC) elenca uma gama de disciplinas que contemplam a formação para as diversas modalidades de ensino a qual o formando sairá habilitado a atuar. Dentre estas, há uma disciplina denominada Seminário Integrador, que prevê ações conjuntas entre as disciplinas conceituais e a prática educativa, com o objetivo de articular interdisciplinarmente os saberes teóricos e as práticas educativas previstas na matriz curricular para a realização do curso.

Perrenoud (2002) aponta que:

A formação de professores deveria ser orientada para uma aprendizagem por problemas para que os estudantes se confrontassem com a experiência da sala de aula e trabalhassem a partir de suas observações, surpresas, sucessos e fracassos, medos e alegrias, bem como de suas dificuldades para controlar os processos de aprendizagem e as dinâmicas de grupos ou os comportamentos de alguns alunos (PERRENOUD, 2002, p. 22).

A colocação de Perrenoud converge com a proposta da disciplina de Seminário Integrador, que articula as experiências de sala de aula ao processo de aprendizagem do acadêmico, visando o desenvolvimento de competências e habilidades que proporcionarão ao futuro pedagogo saber agir, saber fazer e saber compreender (MACEDO, 2002).

Alessandrini (2002) indica que a noção de competência refere-se à capacidade de compreender determinada situação e (re)agir frente a ela, avaliando a situação com o objetivo de encontrar a melhor forma de atuação.

A questão da avaliação no âmbito das competências não se refere apenas à avaliação pontual de determinada situação, mas implica na avaliação que engloba desde as disciplinas, perpassando pelas habilidades (micro) e findando nas competências (macro). A avaliação concerne tanto ao processo de ensino-aprendizagem quanto à qualidade da educação ofertada.

Perrenoud (2002) aponta algumas características da avaliação que deveriam permear a formação dos professores:

- avaliação só incluir tarefas contextualizadas;
- avaliação referir-se a problemas complexos;
- avaliação contribuir para que os estudantes desenvolvam suas competências;

- avaliação exigir colaboração entre os pares;
- auto avaliação como parte da avaliação.

A Resolução que institui as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2014c), considera, em seu artigo 8º, as competências profissionais a serem constituídas pelos professores em formação, que, de acordo com as presentes Diretrizes, necessitam ser a referência para todas as formas de avaliação dos cursos, sendo estas: “[...] II - feitas por procedimentos internos e externos, que permitam a identificação das diferentes dimensões daquilo que for avaliado” (BRASIL, 2014c, s/p).

O PPC do curso de Pedagogia EaD propõe avaliações no âmbito micro e macro, que se dividem em avaliação da aprendizagem e avaliação institucional.

A avaliação da aprendizagem no referido PPC é concebida como meio de acompanhamento, reorientação e reconhecimento de saberes, competências, habilidades e atitudes, em que são sugeridos quatro níveis de avaliação, quais sejam:

- acompanhamento pelo professor;
- auto avaliação;
- avaliação presencial;
- acompanhamento através do Seminário Integrador.

A avaliação institucional considera o apontado no Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI) da IFES ao qual pertence o curso analisado, que utiliza como processo de avaliação externa o Sistema Nacional de Avaliação de Desempenho do Estudante (SINAES), que possui uma série de instrumentos complementares e de informação, capazes de juntos traçarem um panorama da qualidade da educação que está sendo ofertada.

Thurler (2002, p. 64) afirma que “[...] a qualidade é assegurada, de um lado, por uma verificação regular do desempenho dos alunos, e de outro, pelo controle externo da competência dos professores”.

Neste sentido, faz-se necessária uma breve análise do relatório síntese do Exame Nacional de Avaliação de Desempenho (ENADE), parte do processo de avaliação externa do SINAES, do ano de 2011 (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2011), no que concernem as habilidades e competências avaliadas para a manutenção de uma educação inicial de qualidade, a fim de

verificar-se a coesão das competências e habilidades aprendidas em sala de aula em relação àquelas que os instrumentos de avaliação consideram como importantes para o efetivo desempenho das atividades docentes, considerando, deste modo, a qualidade da educação ofertada.

SINAES: avaliação da qualidade da educação no âmbito das competências e habilidades

O SINAES, implementado pelo Governo Federal por meio da Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004 (BRASIL, 2014b), vem com o intuito de romper com o sistema de avaliação vigente até então, que pressupunha uma avaliação regulatória e fragmentada das IES. Seu artigo 1º, § 1º, traz como objetivo principal do programa a melhoria da qualidade da educação superior, propondo:

[...] um sistema de avaliação que tanto possibilita o fortalecimento da cultura de avaliação nas IES, como processo formativo e emancipatório, quanto estabelece um processo de regulação e supervisão estatal transparente com vistas à definição das políticas públicas nacionais no âmbito do ensino superior. (ESCOTT, 2009, p. 131).

Assim, o SINAES avalia todos os aspectos que giram em torno da avaliação institucional, dos cursos e dos acadêmicos, tendo como foco o ensino, a pesquisa, a extensão, a responsabilidade social, o desempenho dos alunos, a gestão da instituição, o corpo docente, as instalações e vários outros aspectos.

A fim de avaliar as três esferas que o compõe, possui como instrumentos a auto avaliação, avaliação externa, e exame nacional de estudantes (ENADE), avaliação dos cursos de graduação e instrumentos de informação (censo e cadastro). Os resultados de todos estes processos de avaliação possibilitam traçar um panorama da qualidade dos cursos e instituições de educação superior no país.

Especificamente no que concerne a avaliação dos estudantes, o artigo 5º da Lei n. 10.861 (BRASIL, 2014b) refere-se ao ENADE como a:

[...] avaliação do desempenho dos estudantes dos cursos de graduação [...]

§ 1º O ENADE aferirá o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação, suas habilidades para ajustamento às exigências decorrentes da evolução do conhecimento e suas competências

para compreender temas exteriores ao âmbito específico de sua profissão, ligados à realidade brasileira e mundial e a outras áreas do conhecimento.

A realização do ENADE, que se propõe a avaliar estudantes de diferentes graduações quanto aos conteúdos e competências relacionados ao curso em avaliação, apresenta-se, também, como parte do processo da avaliação da qualidade, tanto do ensino, como da educação, conforme descrito anteriormente por Moran (2000), visto que avalia diretamente os acadêmicos, mas indiretamente o corpo docente e demais gestores que compõe o quadro organizacional de um curso de graduação, focando no perfil de profissional que deseja formar. E como afirma Fonseca (2009, p. 145), "[...] decorre daí o foco da avaliação estar para além dos conteúdos, com destaque no desenvolvimento de competências e habilidades necessárias à formação profissional" e ao mundo do trabalho.

Neste artigo, estão sendo consideradas as informações do ENADE do ano de 2011 (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2011), referentes à avaliação das provas do curso de Pedagogia. Não se objetiva, neste momento, a análise de questões de prova isoladas, mas sim, a compreensão das habilidades e competências da avaliação como um todo.

No que concerne às habilidades e competências, a prova em questão analisou se o estudante desenvolveu durante seu processo de formação:

- I. conhecimento e análise das políticas educacionais e seus processos de implementação e avaliação;
- II. articulação das teorias pedagógicas às de currículo no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem;
- III. compreensão do desenvolvimento e da aprendizagem de crianças, jovens e adultos, considerando as dimensões cognitivas, afetivas, socioculturais, éticas e estéticas;
- IV. planejamento, desenvolvimento e avaliação de situações de ensino-aprendizagem, sendo capaz de elaborar objetivos, definir conteúdos e desenvolver metodologias específicas das diferentes áreas;
- V. seleção e organização de conteúdos, procedimentos metodológicos e processos de avaliação da aprendizagem, considerando as múltiplas dimensões da formação humana;
- VI. conhecimento da realidade dos diferentes espaços de atuação do Pedagogo e suas relações com a sociedade, sendo capaz de propor intervenções educativas fundamentadas em conhecimentos filosóficos, sociais, psicológicos, históricos, econômicos, políticos, artísticos e culturais;
- VII. articulação entre teorias pedagógicas e as de currículo na elaboração e avaliação de projetos pedagógicos e na organização e na gestão do trabalho educativo escolar e não escolar;

- VIII. estabelecimento de articulação entre os conhecimentos e processos investigativos do campo da educação e das áreas do ensino e da aprendizagem, da docência e da gestão escolar;
- IX. promoção, planejamento e desenvolvimento de ações visando à gestão democrática nos espaços e sistemas escolares e não escolares;
- X. conhecimento e desenvolvimento do processo de construção e avaliação do projeto político-pedagógico, de currículos e programas na área da educação;
- XI. conhecimento e capacidade de articulação de conteúdos e metodologias específicas à Educação Infantil e aos anos iniciais do Ensino Fundamental de crianças, jovens e adultos. (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2011, p. 9-10).

As habilidades e competências citadas no referido documento fazem parte das disciplinas que constam na matriz curricular do curso de Pedagogia EaD analisado, focando nas modalidades de ensino para qual o pedagogo sairá habilitado a atuar e o conhecimento das diferentes realidades nos diferentes espaços de atuação do mesmo.

A prova do ENADE é composta por questões objetivas e discursivas. No entanto, em ambas, percebe-se a necessidade de relação entre teoria e prática. Freire (1996) preconiza a ideia de que ensinar não é transferir conhecimento, e Perrenoud complementa apontando que "[...] aprender não é primeiramente memorizar, estocar informações, mas reestruturar seu sistema de compreensão de mundo" (PERRENOUD, 2000, p. 30).

A percepção dos acadêmicos quanto ao que foi solicitado na prova, em termos de conteúdos de disciplinas (que se referem às habilidades), em sua maioria, contempla de forma afirmativa a relação entre as disciplinas da matriz curricular do curso e as questões da prova (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2011), corroborando para a confirmação do desejo coletivo de uma educação de qualidade. Assim:

Para que a avaliação não seja nem imposta, nem reduzida a falsas aparências, mas transformada em vontade coletiva de desenvolver a qualidade do sistema, deve haver um acerto entre as autoridades escolares e os atores da base. Ambas as partes tem de concordar em empreender uma análise de suas práticas e em partilhar e explorar o conjunto dos saberes existentes: saberes da experiência, dados empíricos, resultados de avaliações diferentes, etc. (THURLER, 2002, p. 68).

Neste sentido, tanto a avaliação da aprendizagem quanto a avaliação institucional (sistematizada por meio do SINAES) tem como objetivo identificar os impactos dos processos de ensino-aprendizagem na qualidade da educação inicial ofertada nos cursos de

formação de professores, baseando os resultados destas em ações futuras para a manutenção da qualidade da educação.

Conclusão

A linha de pesquisa Práticas Escolares e Políticas Públicas desenvolve investigações que buscam compreender a organização das propostas educacionais por meio das políticas públicas, do espaço pedagógico e da organização escolar, priorizando como focos de pesquisa elementos como as políticas públicas, o ensino, a aprendizagem, o currículo e suas relações. Os estudos das temáticas selecionadas tanto trabalham com a compreensão aprofundada de cada um desses elementos em articulação com os demais quanto com as próprias relações entre eles.

Após analisar o contexto das políticas públicas inerentes à formação de professores na modalidade a distância, considerando as competências e habilidades necessárias a formação inicial, observando o projeto pedagógico de um curso de Pedagogia a distância de uma instituição federal de ensino superior (IFES) do Rio Grande do Sul (RS), constata-se que as políticas públicas voltadas à formação dos professores da educação básica procuram atender uma demanda cada vez mais urgente e necessária, e a educação a distância vem ao encontro desta necessidade, primeiramente por proporcionar que cursos de qualificação cheguem a um número cada vez maior de profissionais, pois as tecnologias proporcionam novas condições de produção e construção de conhecimentos em que a presença física do professor pode ser dispensável, contribuindo, então, para a expansão do ensino em todos os níveis: qualificação de professores, ampliação da oferta de ensino de qualidade e inclusão social.

É importante salientar que, ao realizar um curso a distância, o docente está se apropriado de um novo saber: as TICs, o que provocará uma mudança na sua maneira de enxergar as mídias e também a possibilidade de (re)construir sua práxis pedagógica de sua formação permanente, de maneira dialética, dialógica, ponderando as transformações e desafios presentes nos diversos contextos escolares vivenciados em nossa sociedade.

Deste modo, focar o processo de ensino-aprendizagem da formação inicial do pedagogo, nas competências e habilidades necessárias a prática docente, considera formar um profissional apto a desenvolver um "ofício de mestre" que contemple um ensino e uma educação com foco na qualidade. As avaliações externas e avaliações da aprendizagem

corroboram para a efetivação desta qualidade, quando consideradas como partícipes do processo de avaliação do ensino e da aprendizagem, com o fim precípua da construção do conhecimento e da formação de professores que sejam capazes de formar cidadãos críticos e conscientes de seu papel perante a sociedade globalizada.

Muito há que evoluir no que tange a avaliação da qualidade e a verificação da efetivação da política pública que possibilita a inserção da educação à distância na prática de formação docente e seus resultados frente ao aluno, uma vez que, o objetivo de investir na formação inicial e continuada dos docentes é o reflexo do aprendizado do aluno.

Assim, conforme o exposto, podemos constatar que os avanços tecnológicos no sistema educacional e a necessidade constante de qualificar os profissionais da educação básica têm avançado bastante, porém, investigações acerca dos avaliadores já existentes e de alguns que pudessem contribuir para a verificação da efetivação dessas políticas junto à prática docente na educação básica deixam uma lacuna que necessita de estudos mais aprofundados.

Referências

ALESSANDRINI, C. D. O desenvolvimento de competências e a participação pessoal na construção de um novo modelo educacional. In: PERRENOUD, P. (Org.). **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. **Tecnologia e educação à distância: abordagens e contribuições dos ambientes digitais e interativos de aprendizagem**. 2009. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/26/trabalhos/mariaelizabethalmeida.rtf>. Acesso em: 15 mai. 2013.

ARROYO, M. G. **Ofício de Mestre: imagens e autoimagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial** [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção I, p. 27834-27841.

BRASIL. Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004. **Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES e dá outras providências**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm>. Acesso em: 23 mai. 2014b.

BRASIL. Decreto n. 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. **Diário Oficial** [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, n. 79, 25 abr. 2007c. Seção I, p. 7.

BRASIL. Decreto n. 5.800, de 08 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. **Diário Oficial** [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, n. 110, 9 jun. 2006. Seção I, p. 4.

BRASIL. Decreto n. 5.622, 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial** [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, n. 243, 20 dez. 2005. Seção I, p. 1.

BRASIL. Decreto n. 2.494, de 10 de fevereiro de 1998. **Regulamenta o Art. 80 da LDB (Lei n. 9.394/96).** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/D2494.pdf>>. Acesso em: 7 abr. 2013b.

BRASIL. Decreto n. 2.561, de 27 de abril de 1998. **Altera a redação dos arts. 11 e 12 do Decreto n. 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, que regulamenta o disposto no art. 80 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/D2561.pdf>>. Acesso em: 7 abr. 2013c.

BRASIL. Resolução CNE/CP 1/2006. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11.

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 1, de 18 de Fevereiro de 2002. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf>. Acessado em: 28 jul. 2014c.

BRASIL. **Plano Nacional da Educação:** decênio 2011 - 2020. Brasília, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=7244&Itemid=>> Acessado em: 04 mai. 2014a.

ESCOTT, C. M. Influências do discurso regulador e dos espaços de participação na construção da gramática institucional em cursos de enfermagem e direito. In: LEITE, D. (Org.). **Avaliação participativa e qualidade:** os atores locais em foco. Porto Alegre: Sulina; Porto Alegre: Ed. Universitária Metodista IPA, 2009.

FISCHER, M. C. B.; TRABALHO. In: STRECK, R. D.; REDIN, E.; ZITOSKI, J. J. (Org.). **Dicionário Paulo Freire.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

FONSECA, D. Implicações do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) nos processos avaliativos do curso de educação física do IPA. In: LEITE, D. (Org.). **Avaliação participativa e qualidade:** os atores locais em foco. Porto Alegre: Sulina; Porto Alegre: Ed. Universitária Metodista IPA, 2009.

FREIRE, P.; DONALDO, M. **Alfabetização:** Leitura do mundo, Leitura da palavra. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

GARCÍA ARETIO, L. **La educación a distancia**: la teoría a la práctica. Barcelona: Ariel, 2001.

GARCIA ARETIO, L.; IBANÉZ, M. (Org.). **Aprendizaje abierto y a distancia**. Madrid: UNESCO, 1998.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da Educação Superior**: 2012. Resumo técnico. Disponível em <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2012.pdf>. Acesso em: 07 abr. 2014.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da Educação Superior**: 2012. Resumo Técnico. Brasília, 2012.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. SINAES. ENADE. **Relatório Síntese. Pedagogia (Licenciatura)**. Brasília, DF, 2011.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

LIBÂNEO, J.C.; PIMENTA, S. G. Formação dos profissionais da Educação: visão crítica e perspectivas de mudança. In: _____ (Org.). **Pedagogia e Pedagogos**: caminhos e perspectivas. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 11-58.

LIBÂNEO, J.C. **Adeus Professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais para a profissão docente. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MACEDO, L. Situação-problema: forma e recurso de avaliação, desenvolvimento de competências e aprendizagem escolar. In: PERRENOUD, P. (Org.). **As competências para ensinar no século XXI**: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MACHADO, N. J. Sobre a ideia de competência. In: PERRENOUD, P. (Org.). **As competências para ensinar no século XXI**: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MOORE, M.; KEARLY, G. **Educação a Distância**: uma visão integrada. São Paulo: Thompson, 2007.

MORAN, J. M. A. **educação que desejamos**: novos desafios e como chegar lá. São Paulo: Papirus, 2009.

MORAN, J. M. **O que é educação à distância**. 2002. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/dist.htm>. Acesso em: 15 mai. 2013.

MORAN, J. M. **Novas Tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, SP: Papyrus, 2000.

MOREIRA, E. C.; EMANCIPAÇÃO. In: STRECK, R. D.; REDIN, E.; ZITOSKI, J. J. (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

MOTA, R. A Universidade Aberta do Brasil. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. M. M. (Org.). **Educação a Distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

PARENTE, Andre. **Tramas da rede: novas dimensões filosóficas, estéticas e políticas da comunicação**. Porto Alegre: Sulina, 2004.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PERRENOUD, P. A formação dos professores do século XXI. In: PERRENOUD, P. (Org.). **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ROSSATO, R. *PRÁXIS*. In: STRECK, R. D.; REDIN, E.; ZITOSKI, J. J.(Org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SARAIVA, K. **Educação à distância: outros tempos, outros espaços**. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2010.

THURLER, M. G. Da avaliação dos professores à avaliação dos estabelecimentos escolares. In: PERRENOUD, P. (Org.). **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis**. 2. ed. Buenos Aires: Consejo Latino Americano de Ciencias Sociales, Classo: São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2011.

VEIGA, I. P. A. (Org.) **Projeto Político Pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

Recebido em: 31.07.2014

Aceito em: 20.10.2015