

ANA PAULA GASPAR MELIM

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL A
DISTÂNCIA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL: UMA
EXPERIÊNCIA DO CONSÓRCIO PROFORMAR**



UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
Campo Grande – MS
2016

ANA PAULA GASPAR MELIM

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL A
DISTÂNCIA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL: UMA
EXPERIÊNCIA DO CONSÓRCIO PROFORMAR**

Tese apresentada ao curso de Doutorado, do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco como parte dos requisitos para obtenção do grau de Doutor em Educação.

Área de Concentração: Educação

Orientador (a): Profa. Dra. Maria Cristina Lima Paniago



UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
Campo Grande – MS
2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Biblioteca da Universidade Católica Dom Bosco – UCDB, Campo Grande, MS, Brasil)

M522f Melin, Ana Paula Gaspar
Formação de professores da educação infantil a distância e
desenvolvimento profissional: uma experiência do consórcio
PROFORMAR / Ana Paula Gaspar Melin; orientação Maria Cristina
Lima Paniago.--2016.
233 f. + apêndices

Tese (doutorado em educação) – Universidade Católica Dom
Bosco, Campo Grande, 2016.

1. Professores – Formação2.Educação infantil3. Ensino a distância
I.Paniago, Maria Cristina Lima II. Título

CDD – 370.71

*“FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL
A DISTÂNCIA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL: UMA
EXPERIÊNCIA DO CONSÓRCIO PROFORMAR”*

ANA PAULA GASPAR MELIN

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dra. Maria Cristina Lima Paniago – UCDB Maria Cristina L. Paniago
Prof. Dra. Jucimara Silva Rojas – UFMS Jucimara
Prof. Dra. Angela Maria Zanon - UFMS Angela
Prof. Dra. Arlinda Cantero Dorsa – UCDB Arlinda
Prof. Dra. Katia Alexandra de Godoi e Silva - UCDB Katia

Campo Grande/MS, 18 de março de 2016.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO – UCDB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO E
DOUTORADO

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo fortalecimento de minha fé e perseverança, que me permitiu chegar ao final desta jornada.

À minha família pela compreensão e apoio durante o curso e sempre.

Ao meu filho e meu marido, minhas fontes de inspiração, que com muita paciência me apoiaram durante a realização do curso de doutorado e deste trabalho de tese.

À minha orientadora, Professora Dr^a. Maria Cristina Lima Paniago, pela forma respeitosa que me conduziu durante o trabalho.

Às Professoras e o Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco pelas discussões e contribuições durante o curso.

Finalmente, estendo meus agradecimentos a todas e a todos que, de uma maneira ou de outra, contribuíram para a realização deste estudo.

Obrigada!

RESUMO

MELIM, Ana Paula Gaspar. **FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL A DISTÂNCIA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL: UMA EXPERIÊNCIA DO CONSÓRCIO PROFORMAR**. Campo Grande, 2016. 233p. Tese (Doutorado) Universidade Católica Dom Bosco – UCDB.

A presente investigação foi desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) e está vinculada a linha de pesquisa Práticas Pedagógicas e suas Relações com a Formação Docente e ao Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Tecnologia Educacional e Educação a Distância (GETED). Nesta investigação buscamos analisar o curso de Licenciatura em Pedagogia para a Educação Infantil – modalidade a distância (2006-2010), oferecido pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), numa parceria interinstitucional denominada Consórcio PROFORMAR e suas implicações no processo formativo e no desenvolvimento profissional de professores da Educação Infantil. Mais especificamente conhecer e analisar o projeto político-pedagógico do curso de Licenciatura em Pedagogia para a Educação Infantil – modalidade a distância analisar, as concepções dos professores egressos sobre a formação a distância e a Educação Infantil e como professores egressos da formação à distância articulam suas concepções acerca da Educação Infantil e modalidade a distância (EAD) com o desenvolvimento profissional. Os pressupostos teóricos que embasaram as análises e demais ações desta pesquisa pautam-se em temáticas voltadas para a formação de professores da Educação Infantil, educação a distância e desenvolvimento profissional, tendo em vista as contribuições de autores que pesquisam a respeito das temáticas discutidas na pesquisa. A metodologia adotada para o desenvolvimento desta investigação baseia-se na pesquisa qualitativa, sendo que na produção dos dados utilizamos o questionário *online*, a entrevista coletiva com professores da Educação Infantil, egressos do curso e uma entrevista com a coordenadora do PROFORMAR/MS. O *locus* foi o polo de São Gabriel do Oeste e como sujeitos os egressos do curso que atualmente se encontram exercendo a função de professores na Educação Infantil. Os resultados da investigação indicaram que a compreensão a respeito da formação de professores da Educação Infantil, na modalidade a distância (EAD) configura uma forma de ser e fazer a docência, em um movimento contínuo e complexo entre os saberes específicos e as ações que determinam e são determinantes na vida pessoal e profissional.

Palavras-chave: Formação de Professores. Modalidade a distância (EAD). Educação Infantil. Desenvolvimento Profissional. PROFORMAR.

ABSTRAT

MELIM, Ana Paula Gaspar. **Distance education for Elementary Education teachers and professional development: an experience Consortium PROFORMAR.** Campo Grande, 2016.

233p. Thesis (Doctorate) Dom Bosco Catholic University – UCDB.

The present investigation is bounded to the Post-Graduation Program in Education of Dom Bosco Catholic University (UCDB), it belongs to the Pedagogical Practices Research Line and its Relations with Teacher Education and with the Group of Studies and Research about Educational Technology and Distance Education (GETED – the acronym in Portuguese). In this investigation we aimed at analyzing the License in Elementary Education Pedagogy Course – distance modality (2006-2010), offered by the Federal University of Mato Grosso do Sul (UFMS), in an interinstitutional partnership named Consortium PROFORMAR (acronym in Portuguese) and the implications for the formative process and for the professional development of Elementary Education teachers. More specifically, to get to know and to analyze the political-pedagogical project of the Degree Course in Pedagogy for Elementary Education – distance modality, to analyze the conceptions of the graduates about distance education and how these graduates articulate their conceptions about Elementary Education and distance modality (EAD) with professional development. The theoretical assumptions that are the basis for the analysis and other actions of this research are characterized by themes aiming at Elementary School teacher education, distance education and professional development, taking into consideration the contributions of authors that research about the themes that are discussed in this research. The methodology used for the development of this investigation has its basis on the qualitative research, and for the production of the data we used online questionnaires and collective interviews and an interview with the coordinator of PROFORMAR/MS. The locus was the pole of São Gabriel do Oeste and the subjects were the egresses of the course that are currently working as Elementary Education teachers. The results of the investigation indicated that the understanding of Elementary School teacher education, in the distance modality (EAD – acronym in Portuguese) configures a form of being a teacher and the teaching experience, in a continuous and complex movement between specific knowledge and actions that determine and are determining in personal and professional life.

Key-words: Teacher Education. Distance Modality (EAD). Elementary Education. Professional Development. PROFORMAR.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Modelo organizacional.....	155
Figura 2 - Percorso do aprendiz.....	158

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Levantamento das Teses e Dissertações.....	34
Quadro 2 - Termos empregados para definir a formação.....	70
Quadro 3 - Panorama da EAD nas principais IES do estado de MS.....	114
Quadro 4 - 1º Núcleo de estudos Núcleo de Estudos: Fundamentos da Educação (1140 horas).....	148
Quadro 5 - 2º Núcleo de estudos: Fundamentos da Educação Infantil: Cuidar e Educar (735horas).....	149
Quadro 6 - 3º Núcleo de estudos: Ciências Básicas e Metodologia da Educação Infantil (960h).....	150
Quadro 7 - 4º Núcleo de estudos: Dinâmica e Trabalho Pedagógico na Educação Infantil (555h).....	151

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	235
Apêndice B - Modelo de questionário para as professoras.....	239
Apêndice C - Modelo de entrevista coletiva para as professoras.....	245
Apêndice D - Modelo de entrevista para a coordenadora do curso.....	247

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABED - Associação Brasileira de Educação a Distância

ANDIFES - Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CA - Centros de Apoio

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNBB - Confederação Nacional dos Bispos do Brasil

CNE- Conselho Nacional de Educação

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais

EAD - Educação a Distância

FVC - Fundação Victor Civita

GETED - Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Tecnologia Educacional e Educação a Distância

IBICT - Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia

IDH - Índice de Desenvolvimento Humano

IES - Instituições de Educação Superior

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – Anísio Teixeira

IPES - Instituições Públicas de Ensino Superior

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

MEB - Movimento de Educação de Base

NEAD - Núcleos Municipais de Educação Distância

PAR - Plano de Ações Articuladas

PARFOR - Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

PDE - Plano de Desenvolvimento da Escola

PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional

PNE - Plano Nacional de Educação

PUCSP - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

SEED - Secretaria de Educação a Distância

TCLE - Termo de Consentimento Livre e esclarecido

TIC - Tecnologias da Informação e Comunicação

UAB - Universidade Aberta do Brasil

UCDB - Universidade Católica Dom Bosco

UFES - Universidade Federal do Espírito Santo

UFL - Universidade Federal de Lavras

UFMS - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

UFMT - Universidade Federal de Mato Grosso

UFOP - Universidade Federal de Ouro Preto

UFSJ - Universidade Federal de São João Del Rey

UFV - Universidade Federal de Viçosa

UNEMAT - Universidade do Estado de Mato Grosso

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
CAPÍTULO I.....	29
PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA: O CURSO DE PEDAGOGIA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL –MODALIDADE A DISTÂNCIA.....	29
1.1 PROCESSO DE PESQUISA E TRAJETÓRIA METODOLÓGICA.....	29
1.2 CONTEXTO E SUJEITOS.....	42
CAPÍTULO II.....	49
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: ELEMENTOS TEÓRICOS.....	49
2.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CONTEXTO HISTÓRICO E MOMENTO ATUAL.....	49
2.2 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: ALTERNATIVA PARA O PROCESSO FORMATIVO.....	88
2.2.1 Caracterizando a Educação a Distância – EAD.....	96
2.2.2 A EAD no Brasil: movimento e expansão.....	103
2.2.3 Regulamentação da EAD: reconhecimento no contexto educacional.....	110
2.2.4 A EAD em Mato Grosso do Sul (MS): espaços em ação.....	112
2.3 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E O CURSO DE PEDAGOGIA - DO MARCO LEGAL À EXPANSÃO DA OFERTA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	117
2.4 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL A DISTÂNCIA: A EXPERIÊNCIA DO CONSÓRCIO PROFORMAR.....	123

CAPÍTULO III.....	136
O CURSO DE PEDAGOGIA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL – MODALIDADE A DISTÂNCIA: PROFORMAR.....	136
3.1 PROFORMAR: A PROPOSTA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO.....	136
3.2 O PROFORMAR E OS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROCESSO FORMATIVO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL.....	144
3.3 PROFORMAR: CONTEXTUALIZAÇÃO DA PROPOSTA.....	153
CAPÍTULO IV.....	161
ANÁLISES DO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA MODALIDADE A DISTÂNCIA.....	161
4.1 O PROCESSO DA PESQUISA E O CONTEXTO INVESTIGADO.....	161
4.2 ANÁLISE DO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORAS NA MODALIDADE A DISTÂNCIA.....	164
4.2.1 Projeto político-pedagógico e suas implicações na formação e desenvolvimento profissional.....	168
4.2.2 Concepções da Educação Infantil e do oferecimento do curso na modalidade a distância.....	182
4.2.3 Articulação entre as concepções das professoras com o desenvolvimento profissional.....	201
FIM DO PERCURSO OU INÍCIO DA CAMINHADA: ENTRE PROPÓSITOS E (DES)PROPÓSITOS... ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	210
REFERÊNCIAS.....	219
APÊNDICES.....	233

*Tenho um livro sobre águas e meninos.
Gostei mais de um menino que carregava água na peneira.
A mãe disse que carregar água na peneira
era o mesmo que roubar um vento
e sair com ele para mostrar aos irmãos.
A mãe disse que era o mesmo que catar espinhos
na água o mesmo que criar peixes no bolso.
O menino era ligado em despropósitos.
Quis montar os alicerces de uma casa sobre orvalhos. [...]*

Manoel de Barros

INTRODUÇÃO

O poeta Manoel de Barros, na obra “Exercícios de ser Criança”, brinca com as palavras, explorando-as, dando a perceber, por meio do pensamento mágico, o sensível, o emotivo, tornando possível e admirável suas escolhas, permitindo-nos adentrar a outros mundos com suas palavras: “tenho um livro sobre águas e meninos”. “Gostei mais de um menino que carregava água na peneira”, que podia “roubar um vento e sair correndo com ele para mostrar aos irmãos”, “catar espinhos na água”, “criar peixes no bolso”, “o menino era ligado em despropósito”, “gostava mais do vazio do que do cheio”, “os vazios são maiores até o infinito”. Aquele menino “cismado e esquisito” “descobriu que escrever seria o mesmo que carregar água na peneira”, e que ele podia e mais: era “fazer peraltagens com as palavras”. Todavia, sua mãe acreditava em algo que afirmava: “meu filho você vai ser poeta”, “[...] vai carregar água na peneira a vida toda”. No resgate de sua infância, a percepção da realidade pelos sentidos relaciona-se ao pensamento mágico e faz transitar entre o “indizível”, “inexprimível”, o mais fundo que nos permitimos tocar e ser tocados por nossa infância, em um complexo “exercício de ser criança” para cuidar, acolher aquela que cuidou e cuida de quem cuida de criança.

A razão por que inicio assim esta tese é a semelhança que eu consigo ver entre mim e esse menino que carregava água na peneira - a professora que carrega água na peneira, buscando, no olhar amoroso, no pensamento lúdico, a infância de si e dos outros, entre propósitos e (des)propósitos, entre o imaginário e o real, conhecendo, desenvolvendo a sensibilidade, refletindo, transformando a cada momento as possibilidades para seguir em frente, na e pela vida. No poema de Manoel de Barros, o menino “com o tempo descobriu que escrever seria o mesmo que carregar água na peneira”. Hoje eu percebo que podemos escrever a vida toda e deixar nossas marcas, como é o caso da escrita deste trabalho que aqui apresento.

A presente pesquisa fundamenta-se na formação de professores, pois reconhece que a velocidade nas mudanças e as atitudes da sociedade exigem e impõem aos indivíduos nela inseridos, o investimento no processo formativo.

Essa formação pode acontecer, a depender do contexto e das condições espaços-temporais, tanto de forma presencial quanto a distância.

Meu envolvimento com a educação, no exercício de minha profissão, suscitou em mim indagações que têm como base a formação dos professores. Na busca por um maior aprofundamento teórico, reportei-me aos autores que apontavam novos e outros caminhos capazes de responder, mesmo que parcialmente, à questão emergencial referente à formação de professores. Ao reconhecer que a base da formação, ou seja, as diferentes concepções acerca da formação de professores sustentam o professor no exercício de sua profissão, como em minha própria formação, torna-se premente que haja um avanço teórico que contribua para a compreensão de como a participação em propostas de formação corroboram no desenvolvimento profissional de professores, ampliando o lugar, os questionamentos, as formas de investigar o processo de formação do professor.

As certezas, a maneira correta de proceder e as receitas vão cedendo lugar – na literatura – à incerteza, aos dilemas, às diferenças e a necessidade de soluções singulares. A crença na racionalidade teórico-técnica supomos não ser mais unanimidade. O lugar onde o professor constrói respostas para os desafios impostos pela prática aos poucos vai sendo explorado, desdobrado e ampliado. O professor toma decisões, processa informações, atribui sentidos, fundamentado no que conhece e sabe; sua subjetividade é composta por uma mescla de teorias, vivências, crenças e valores. Uma nova concepção de aprendiz parece emergir. (FURLANETTO, 2007, p. 12).

Com os questionamentos, as certezas quanto à forma correta de proceder e na esperança de que deixemos de lado as ideias de “para isso, faça aquilo”, como se fossem um receituário, levam-nos a pensar na necessidade de singularizar, de compreender que existem modos próprios para buscar as respostas aos desafios que encontramos, e, por meio das tomadas de decisões, atribuímos sentidos à nossa formação e desenvolvimento profissional.

Além das indagações referentes às concepções de formação, há outra questão importante, que é o próprio sentido da palavra “formação”. Segundo Alarcão (1996), ela

[...] tem vindo a merecer uma revitalização crescente nos últimos tempos. Aparece associada à educação (educação e formação), evoca contextos diferenciados (formação inicial, formação contínua, formação especializada, formação profissional, formação em contexto de trabalho, formação em alternância) e espelha uma continuidade no tempo na expressão formação ao longo da vida. (ALARCÃO, 1996, p. 7).

Formação, portanto, envolve considerar muitas concepções, instâncias, espaços, momentos e tempos vividos, ao mesmo tempo em que reconheço que ela envolve, também, diferentes possibilidades, levando em conta que “somos, antes de mais nada, construtores

de sentido, porque, fundamentalmente, somos construtores de nós mesmos [...]” (CORTELLA, 1999, p. 32). Desse modo, passo a discorrer mais detidamente sobre os sentidos e a formação em minha trajetória profissional até aqui.

Comecei como professora da Educação Infantil, na década de 1980. Na época, essa etapa compreendia de 1ª a 4ª série, atualmente denominada primeiro segmento do Ensino Fundamental, de 1º ao 5º ano, e como alfabetizadora. Dessa trajetória como professora que fui e que sou, extraí princípios e lições que, sistematizados ao longo dos anos, constituem a forma de ser e estar na profissão. Em certo sentido, como o menino personagem na poesia de Manoel de Barros, que carregava água na peneira, eu sou uma professora que carregou e que carrega sentidos e significados da professora que, quando iniciou, já sabia, de alguma forma, que se entregara, mais do que a uma profissão, a uma paixão - a de ser professora.

Na Educação Infantil, seja na sala do maternal ou na pré-escola, a atenção, escuta e a valorização das crianças caracterizavam as atitudes e os significados de uma profissão que lida com tempos e espaços de viver, sorrir, ensinar e aprender.

Com o ingresso no Curso de Pedagogia, passei a experimentar outros espaços, a vivenciar nova experiência como professora do curso magistério e coordenadora da Educação Infantil. O início foi de grande desafio, pois sentia falta das crianças, ocupava outro lugar e precisava me adaptar a essa outra realidade; assim, todo o conhecimento teórico foi fundamentando uma prática intencional, que acreditava ser parte do meu processo formativo.

Os questionamentos, reflexões, contornos e significados acerca da formação levaram-me a outro desafio: era preciso assumir o Ensino Superior. Iniciei, em 2000, a docência no curso de Pedagogia; entendia ter a compreensão do significado da profissão e um conhecimento da realidade das instituições de Educação Infantil e das escolas que me credenciavam pensar a formação de professores da Educação Básica.

A essa experiência, associa-se outra de Coordenadora Geral da Pós-Graduação em uma instituição privada de ensino, no período de 2005 a 2012. Esse período oportunizou-me refletir a respeito da realidade das políticas educacionais, principalmente as relacionadas à formação de professores, que incluía pensar a formação universitária e a formação de professores para Educação Básica.

Atualmente, atuo como coordenadora de uma turma de Especialização/Extensão em Docência na Educação Infantil/UFMS, como coordenadora do Curso de Pedagogia nas modalidades presencial e a distância e como professora no Ensino Superior, em instituição

privada e, nesse sentido, importa destacar que procuro subsídios teórico-práticos para a constituição, reconstrução que exige uma interação entre a pesquisadora e a professora que fui e que sou.

Adotei, desde o início da minha profissão, a postura de observadora atenta e interessada nas questões relacionadas à formação docente. Acompanhei e vivenciei as diversas trajetórias e movimentos da educação e, nos últimos anos, assisti e participei de diferentes seminários, palestras e cursos que contribuíram para que o percurso da minha formação fosse carregado de significado, construindo e desconstruindo muitas das expectativas que tinha em relação à educação. Ao mesmo tempo em que vivia esses processos, refletia acerca das questões atinentes ao desenvolvimento profissional, tornando maior o compromisso com a minha própria formação inicial e continuada, levando-me a buscar novos processos formativos.

Minha ação como professora caminhou sempre no sentido de estabelecer diálogos com meus pares, dedicando tempo à discussão das práticas formativas, bem como à construção de projetos que fossem significativos, que propiciassem a reflexão, a expressão, a criatividade e o posicionamento crítico frente ao exercício da profissão, incluindo as experiências por mim vividas no cotidiano, referenciadas cultural e historicamente.

Revedo meu percurso como professora da Educação Infantil, nas classes de alfabetização, no curso Magistério e como coordenadora pedagógica da Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, reconheço muitas fases, muitos momentos de construções e desconstruções. A metáfora do risco e do bordado, de Soares (1991), ilustra esses momentos:

Procuro o segredo do risco e concluo que a visão que se perdeu, substituída por outra, a concepção que existiu e, em seguida, foi negada não eram erros depois corrigidos, nem produto de idiosincrasia em seguida afastada, nem eram menos verdadeiras que as que as substituíram, negando-as. Percebo a integridade histórica de cada uma a partir de seu próprio contexto; em cada momento, o que foi diferente foi a relação, contaminada por pressupostos ideológicos, entre mim e os fatos. (SOARES, 1991, p. 32).

Compreender o que o risco e o bordado significam é crucial, é uma tentativa diária, permanente, pois os significados não nos são oferecidos pelo mundo, ao contrário, somos nós que damos significados ao mundo. Dentre as formas de significação utilizo a metáfora, reconhecendo que, por natureza, pensamos e agimos metaforicamente. A metáfora é o emprego de uma palavra em sentido diferente do denotativo, por analogia ou semelhança;

pode ser, ainda, a similaridade de um objeto ou ideia com outro(a) que possibilita reordenar a maneira como pensamos o mundo. Na busca atenta do risco, reconheço a integridade a partir das vivências que resgato em minhas memórias, assumindo que vamos nos tornando senhores de nós mesmos.

Revisitar meu percurso como professora da Educação Infantil permitiu-me encontrar com a professora que desde o início viveu cada momento e construiu um olhar atento e uma escuta sensível a partir de si e de seus pares, em um processo de aprendizagem constante, pessoal e profissional, tendo com a Educação Infantil um compromisso de desenvolver cada vez mais a competência como educadora que entende e valoriza a infância, reconhecendo suas especificidades.

Esse encontro foi e é um exercício intencional diário, pois busco, nas minhas lembranças e na memória, a professora que fui e que sou e, desse modo, apoio-me nas ideias de Gonçalves Filho (1988):

[...] o movimento de uma lembrança vibra fora dos compassos rígidos e desvitalizados de um conceito permanente, de uma ideia eterna, de um princípio abstrato: o ânimo que fomenta é gerado na espessura de uma experiência. Uma experiência possui plasticidade: não fixa sabores, remetendo sempre nossa atenção para os sentidos inesgotáveis de uma práxis. Possui perceptibilidade: oferece traços inconfundíveis que a singularizam. Possui realizabilidade: impõem-se como realidade incontestáveis através das diversas interpretações que pode sustentar. (GONÇALVES FILHO, 1988, p. 98).

Portanto, a minha experiência ao longo dos anos estabeleceu a significação para a pesquisa, entendo que sem a experiência, guardada e/ou acumulada, e a plasticidade que não se fixa, mas que ao contrário nos remete aos sentidos inesgotáveis carregados, percebo a integridade histórica na constituição da professora que fui e sou.

Assim, na busca de compreender minha trajetória profissional, identifico, no risco e no bordado, as imagens e os sentidos que a representam, ao mesmo tempo em que a busca

[...] propicia um movimento evolutivo de cognição e senso estético, poetizando valores e enriquecendo processos não apenas em imagens e formas, mas também no estímulo, com grande carga afetiva e perceptiva do desenvolvimento de tais processos. (ROJAS; MELLO, 2012, p. 112).

E é nessa história e trajetória que, desde meu tempo como universitária, acadêmica do Curso de Pedagogia, compartilhava da ideia de uma “educação permanente”, termo recorrente, à época, que caracterizava essa educação continuada, uma preocupação em relação à formação humana, como afirma Freire (1997):

A educação é permanente não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de sua finitude. Mais ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí. (FREIRE, 1997, p. 20).

Em meu processo formativo, envolvi-me nas discussões acerca dessa educação permanente, pelo próprio processo, também permanente, de desenvolvimento profissional a que os professores têm direito; fui levada a pensar nas instâncias de uma formação inicial, na formação continuada, e a reconhecer o verdadeiro sentido do contínuo na formação. Entendia a formação inicial como aquela que correspondia ao período de aprendizado dos professores na escola de habilitação; formação continuada seria, então, aquela que dizia respeito à formação de professores em exercício da profissão.

Contudo, à medida que aprofundava os conhecimentos e aprendia sobre formação inicial e, de modo especial, sobre formação continuada, nas duas últimas décadas, fui levada a investigar e a conhecer mais sobre as diferentes concepções de formação docente, sobretudo as relacionadas à minha própria atuação. Desse modo, pude assimilar a criação de espaços de reflexão e de participação nos quais a teoria subjacente à minha prática possibilitava problematizar as concepções e os sentidos da formação com o objetivo de recompô-la, justificá-la ou destruí-la em razão da sua finitude e da consciência, apropriando-me do conhecimento ligado à ação no próprio contexto profissional.

Desse modo, minha formação foi se aproximando da educação, produzindo o conhecimento profissional, permitindo-me analisar, confrontar e refletir sobre as instâncias e tempos da formação na construção, reconstrução e desconstrução do/no processo formativo.

Nessa perspectiva, Cortella (1999, p. 115) enfatiza que “[...] não há conhecimento que possa ser apreendido e recriado se não se mexer, inicialmente, nas preocupações que as pessoas detêm [...]”. Como professora em constante formação, vou remexendo e recriando meus conhecimentos, construindo, desconstruindo, reconstruindo sentidos, porque sou construtora de mim mesma, inserida em um contexto social e histórico, questionando-me, permanentemente, sobre a forma de ser e estar na profissão.

Ingressei no Mestrado em Educação com o intuito de aprofundar a pesquisa sobre o tema formação de professores, tendo como referência meu percurso formativo, o desejo e a necessidade de compreender a formação de profissionais destinados a cuidar de crianças, a

educá-las e, por conseguinte, compreender as concepções sobre educação, formação inicial, formação continuada e desenvolvimento profissional.

Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto e aquilo [...]. Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo. Sou professor contra o desengano que me consome e imobiliza. Sou professor a favor da boniteza de minha própria prática, boniteza que dela some se não cuida do saber que devo ensinar, se não brigo por este saber [...] (FREIRE, 2004, p. 102-103).

Nesse movimento de avançar em minha própria formação, resolvi organizar e sistematizar meus conhecimentos e experiências de professora e coordenadora; determinei, então, que o campo para delimitação do objeto de minha investigação seria o da formação de professores. A partir daquele momento de minha formação, as experiências, as vivências, a atuação fundamentavam-se em um sentido de pertencimento e busca do conhecimento de mim e do mundo, exigindo mais estudo e aprofundamento teórico. Comecei, então, a realizar estudos mais sistemáticos e aprofundados sobre formação de professores e Educação Infantil, estabelecendo um diálogo, compreendendo que “[...] existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. [...] Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão” (FREIRE, 2008, p. 90).

O interesse por compreender melhor esse tema partiu especialmente de inquietações sobre a sua importância, considerando meu campo de atuação e a necessidade de saber por que e como se firmavam as concepções de formação, de questionamento às proposições apresentadas, examinando-as para, então, inferir sobre o momento e as condições reais em que se situavam os professores, especialmente os da Educação Infantil, frente ao processo formativo. Esse interesse se efetivou, inicialmente, em minhas experiências como professora, em encontros individuais e coletivos para discutir a prática pedagógica e o planejamento no exercício da profissão naquele momento e, posteriormente, na participação em cursos, palestras, congressos, grupos e projetos de pesquisa. Desse modo, o momento histórico, os desenhos e os contornos da minha formação evidenciavam-se e se tornavam percebidos.

Portanto, experiência formativa caracterizou-se por

[...] aquilo que nos passa. Não o que passa ou o que acontece, ou o que toca, mas o que nos passa, o que nos acontece ou nos toca. A experiência vai constituindo um corpo de conhecimentos que conduz o sujeito a

encontrar conexões com [...] o futuro que está aberto e o passado que está vigente. (LARROSA, 1996, p. 137).

Minha experiência marcou, marca, determina e é determinada pela forma como fui me constituindo como professora, de formação e atuação, do maternal à universidade. As experiências durante meu processo formativo trouxeram um sentido de continuidade para confrontar, refazer caminhos, recriar situações, reafirmar, re-ligar os tempos passado e futuro, nos quais identificava e identifico a professora da Educação Infantil.

Por entender que a formação de professores corresponde a uma questão que venho estudando e vivenciando, a pesquisa constitui-se em um importante compromisso científico e pedagógico, na medida em que reconhece que a formação dos professores da Educação Infantil carrega a responsabilidade de formar e educar os cidadãos, contexto em que se dá a formação desses profissionais. De acordo com Marcelo Garcia (1992), iniciativas como essas organizam-se a fim de conceber a formação em um “*continuum*” evidenciando a importância de se oferecer e, ao mesmo tempo, estudar projetos e seus resultados na formação do professor.

Nessa direção, a pesquisa em epígrafe traduz meu interesse em analisar o curso de Licenciatura em Pedagogia para a Educação Infantil – modalidade a distância (2006-2010), oferecido pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), numa parceria interinstitucional denominada Consórcio PROFORMAR¹, e as implicações no processo formativo e no desenvolvimento profissional de professores da Educação Infantil. A referida pesquisa vincula-se à Linha de pesquisa Práticas Pedagógicas e suas Relações com a Formação Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) e ao Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Tecnologia Educacional e Educação a Distância (GETED)².

Delimitamos nosso campo de investigação reconhecendo que, nos últimos anos, um conjunto de diferentes ações tem apontado a Educação Infantil no Brasil como privilegiado campo de investigação e de intervenção de políticas educativas e pedagógicas. Como

¹Esse consórcio constitui-se de um conjunto de universidades que se propuseram, a partir de uma chamada pública do Ministério da Educação (MEC), a oferecer o curso de Licenciatura em Pedagogia para a Educação Infantil – modalidade a distância, aos professores de Educação Infantil em exercício na rede pública. Fizeram parte desse consórcio as universidades: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Universidade Federal de Lavras (UFL), Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), Universidade Federal de São João Del Rey (UFSJ).

²Grupo de Pesquisa e Estudo em Tecnologia Educacional e Educação a Distância (GETED), foi criado em 2006 com o objetivo de pesquisar o uso das tecnologias de informação e comunicação (TIC) no âmbito educacional presencial e a distância.

expressão dessa ideia, podemos destacar a Constituição Federal (BRASIL, 1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), a Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009 que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, são leis que vem estabelecendo o vínculo entre o atendimento à criança pequena e a educação.

Contudo, muito embora a consolidação desse conjunto de leis brasileiras represente um avanço social e histórico, pesquisas e diagnósticos referendam que ainda subsistem diferentes realidades nas quais se efetua o cotidiano da Educação Infantil, que traduz certo distanciamento da lei em relação à prática.

Sob essa perspectiva, as diferentes realidades condizem com a constatação, ainda, de uma política para a Educação Infantil pouco integrada a uma política para a infância³, o que revela um longo caminho a ser percorrido em relação às lutas para a garantia dos direitos das crianças a uma educação que as reconheça em suas especificidades. Para tanto, os professores também devem ter assegurada uma formação que promova o entendimento das especificidades da Educação Infantil.

Nessa direção, tomar como base o campo da formação de professores da Educação Infantil é reconhecer que o atendimento à criança, para se pensar a educação e o cuidado da infância em espaços coletivos de educação e de vivências das infâncias e das culturas infantis, seja capaz de relacionar-se à formação de professores que reconhecem a criança como sujeito histórico e de direitos, bem como espaço e tempo de vivência dos direitos infantis.

Torna-se premente, também, articular o direito do professor à formação, que se dá em um processo complexo que não se inicia, tampouco termina no curso magistério. A aprendizagem da docência começa na vida escolar, na observação dos nossos mestres, prossegue nos cursos de formação e ao longo da vida profissional, com os aportes teóricos sobre a profissão e no enfrentamento dos desafios da prática. Isso significa reconhecer que

A formação de professores é a área de conhecimento, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através

³ No dia 03 de fevereiro de 2016 foi aprovado, pelo Senado Federal, o Projeto de Lei da Câmara 45/2015 e encaminhado para sanção presidencial - “Marco Legal da Primeira Infância”, que cria um novo patamar conceitual e de gestão, estrutura e consolida a intersectorialidade, a corresponsabilidade dos Entes Federados, a assistência técnica em vista da qualidade dos serviços voltados para as crianças pequenas.

das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem. (MARCELO GARCÍA, 1999, p.26).

Em concordância com o que diz Marcelo Garcia (1999), tanto a formação de professores como as experiências de aprendizagens por meio das quais os professores adquirem ou melhoram os seus conhecimentos e disposições contribuem para que sejam criadas intervenções adequadas à educação das crianças pequenas.

A partir da análise dos sentidos da formação, destacamos que o termo formação aparece recorrentemente com o intuito de desconstruir a concepção que possuíamos da profissão e do professor, evidenciando que, notadamente, as mudanças ocorridas na sociedade, na escola, no acesso à informação implicam outras maneiras de compreender as instâncias formativas e enxergar a profissão docente.

Além dos conhecimentos apresentados, outro aspecto da formação também ocupa lugar de destaque nas discussões de diversos autores, bem como na presente pesquisa: o oferecimento de cursos na formação inicial de professores na modalidade a distância (EAD).

Nesse sentido, a EAD é vista como

[...] modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (BRASIL, 2005, p. 1).

A modalidade a distância (EAD) vem se desenvolvendo mundialmente, incentivada pelas ofertas decorrentes das tecnologias da informação e da comunicação (TIC). No Brasil, um país cuja proporção continental é reconhecida, a educação a distância enseja “[...] democratizar o acesso ao conhecimento e de expandir oportunidades de aprendizagem ao longo da vida”. (BRASIL, 2007. Não paginado.).

Nesse entendimento, a educação a distância para a formação de professores da Educação Infantil constitui-se como uma atividade pedagógica definida por um processo de ensino e de aprendizagem executado com mediação docente. Utiliza recursos didáticos organizados sistematicamente, oferecidos por suportes tecnológicos de informação e comunicação, utilizados pelo acadêmico conforme a disponibilidade de horário de estudo, na direção de atender, ao mesmo tempo, uma realidade e um desafio, revelando limites e

possibilidades, que pretendemos discutir, problematizar para uma compreensão, ou ponto de partida para ações formativas futuras.

Dessa discussão decorre a questão central desta pesquisa: Como o oferecimento do curso de Pedagogia na modalidade a distância forma professores da Educação Infantil?

Em decorrência da questão-problema desta pesquisa, outras questões acabaram surgindo:

1ª) Como se organiza o projeto político-pedagógico no curso de Licenciatura em Pedagogia para a Educação Infantil – modalidade a distância?

2ª) Qual(is) a(s) concepções dos professores sobre a formação a distância e Educação Infantil?

3ª) Como professores egressos da formação a distância articulam suas concepções acerca da Educação Infantil com o desenvolvimento profissional?

4ª) Quais as implicações da formação realizada a distância no desenvolvimento profissional dos professores? De que maneira o oferecimento de um curso a distância pode implicar no processo formativo e no desenvolvimento profissional de professores da Educação Infantil?

Considerando essas indagações, destacamos, como objetivo geral para a pesquisa, analisar o curso de Licenciatura em Pedagogia para a Educação Infantil – modalidade a distância (2006-2010) oferecido pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) em parceria interinstitucional denominada Consórcio PROFORMAR, e as implicações no processo formativo e no desenvolvimento profissional de professores da Educação Infantil.

Como objetivos específicos, estabelecemos estes: 1) Conhecer e analisar o projeto político-pedagógico do curso de Licenciatura em Pedagogia para a Educação Infantil – modalidade a distância. 2) Analisar as concepções dos professores egressos sobre a formação a distância e a Educação Infantil. 3) Analisar como professores egressos da formação a distância articulam suas concepções acerca da Educação Infantil e modalidade a distância (EAD) com o desenvolvimento profissional.

Tendo como ponto de partida os questionamentos sobre a formação de professores da Educação Infantil na modalidade a distância (EAD), esses objetivos revelam minha inquietação diante da oportunidade de aprofundar e conhecer uma proposta organizada para atender especificamente à formação de professores da Educação Infantil. Relativamente à questão voltada ao projeto político-pedagógico, a intenção é conhecer para

analisar, ao mesmo tempo em que pretendo verificar os aspectos relacionados ao Consórcio PROFORMAR, bem como ao oferecimento do curso na formação de professores da Educação Infantil na modalidade a distância (EAD).

Em relação às concepções sobre formação a distância e a Educação Infantil, adianto que as análises, em relação a modalidade a distância (EAD), sugeriram instâncias da formação que se sustentam no domínio de um conhecimento específico relacionado à infância e às práticas educativas que reconhecem as crianças em suas necessidades. As concepções explicitadas subsidiaram as informações acerca da implantação do curso, os conhecimentos adequados na/para organização de outras iniciativas formativas, reconhecendo o aprofundamento entre o que foi proposto ao se oferecer o curso e o que pensam os professores sobre como é possível formar e formar-se nele. Assinalamos, ainda, que os professores participantes da pesquisa concebem que a formação a distância contribui para práticas educativas que promovem a formação e o desenvolvimento profissional de professores da Educação Infantil.

No propósito de contribuir para o entendimento da formação de professores da Educação Infantil na modalidade a distância (EAD), optamos por assumir um enfoque de abordagem qualitativa de natureza descritiva e explicativa.

Nessa perspectiva, o interesse da investigação deve-se transformar em ações, ou seja, em um método que trace o caminho a ser percorrido na tomada de decisões, que se apoia em um conhecimento que determina a forma metodológica mais adequada de conhecer o objeto pesquisado, sustentado em um rigor científico capaz de garantir, à pesquisa, resultados consistentes e confiáveis. Nossa abordagem de pesquisa, portanto, considera, conforme Lüdke e André (1986), que a abordagem qualitativa busca a complexidade do fenômeno, fatos e processos particulares e específicos de grupos mais ou menos delimitados em extensão. Destacamos, ainda, que a opção pela pesquisa qualitativa deve-se, entre outras razões, à possibilidade de compreender a realidade.

O estudo sistematiza-se em etapas acompanhadas de reflexões que aprofundam as teorias que serviram de sustentação ao tema e à pesquisa, selecionadas, lidas e estudadas em obras de autores como: Day (2001), Marcelo Garcia (1992, 1999, 2009, 2010), Marcelo e Vaillant (2009), Nóvoa (1991, 1992, 1995, 1997, 2009, 2011), Imbernón (2004, 2009, 2010), Zeichner (1993, 1995, 2010), Freire, (1997, 1999, 2008), Kramer (1982, 2002, 2005, 2006), Almeida (1998, 2005); Belloni (2001, 2006), Kenski (2003, 2008), Moran (2004, 2002, 2013), Litto e Formiga (2009), entre outros.

Diante desse referencial teórico buscamos dialogar com os autores, evidência de que a pesquisa não é apenas necessária, em termos de provocar reflexões; ela amplia os olhares em relação à formação na modalidade a distância de professores da Educação Infantil.

Elegemos, como local para obter as informações e os dados da pesquisa, o polo de São Gabriel do Oeste, um dos sete polos que oferece o curso. Essa escolha seguiu alguns critérios: 1) ser um polo situado no município que se localiza estrategicamente próximo aos outros municípios pertencentes à região sul do centro-oeste e que possua um excelente Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) no estado de Mato Grosso do Sul; 2) ser um polo que participa ativamente de diversos programas oficiais, evidenciando o compromisso e os investimentos em práticas formativas contínuas com os professores envolvidos nas redes estadual e municipal.

Ressaltamos, com relação a esses critérios, que nos últimos anos o polo de São Gabriel do Oeste mostrou-se expressivamente potencial no desenvolvimento de ações que traduzem o compromisso com a qualidade do ensino e a Educação a Distância, sendo, hoje, um polo da Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Assim, esse polo se destaca pela sua relevância e experiência no contexto educacional de Mato Grosso do Sul, bem como por sua atuação na Secretaria de Educação do município, tanto no que diz respeito às ações que subsidiam a integração e cooperação entre os municípios engajados em programas educacionais ofertados dentro e fora do estado quanto no estabelecimento de ações formativas sediadas no município. Esses critérios foram minuciosamente avaliados para que pudessem não apenas refletir a relevância de oferecer o curso, mas também para que pudéssemos problematizar a formação de professores oferecida em um curso a distância.

Quanto ao critério de escolha dos sujeitos da pesquisa, foram selecionados os professores de Educação Infantil que participaram do curso no polo de São Gabriel do Oeste - MS e que estão atuando em salas de Educação Infantil.

Dos instrumentos utilizados para a coleta dos dados constam: o documento referente ao projeto político-pedagógico do curso, um questionário aplicado *online*, uma entrevista coletiva com professores da Educação Infantil egressos do curso e uma entrevista com a coordenadora do curso da UFMS. Os dados obtidos foram devidamente analisados e articulados ao referencial teórico, com o propósito de compreendermos como os professores da Educação Infantil são formados em um curso na modalidade a distância

(EAD) e como, posteriormente a esse tipo de formação, desenvolvem-se profissionalmente.

Portanto, com base no percurso metodológico utilizado para a construção da pesquisa, entendemos que a relevância da investigação assenta-se na análise do oferecimento do curso, suas implicações e o conhecimento que fundamenta e está subjacente ao desenvolvimento profissional de professores da Educação Infantil egressos da Licenciatura em Pedagogia para a Educação Infantil – modalidade a distância (2006-2010), oferecido pela UFMS, Consórcio PROFORMAR.

Nesse sentido, a investigação assume como proposição inicial a minha inquietação face à articulação das temáticas “educação a distância”, “formação de professores da Educação Infantil”, remetendo ao desafio de investigar, analisar, problematizar, construir e desconstruir, compreender e apontar soluções e caminhos para a formação de professores que atuam na Educação Infantil. Reiteramos que o enfoque da pesquisa concentra-se na análise e compreensão da formação de professores da Educação Infantil com base nos conhecimentos profissionais mobilizados por professores que participaram do curso a distância em questão, tendo em vista o desenvolvimento profissional.

Com o propósito de dar maior sustentação à pesquisa, recorreremos a trabalhos produzidos na forma de teses, disponibilizados no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e no Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). Os levantamentos realizados permitiram identificar produções, pesquisas e estudos que apontam as abordagens que têm sido consideradas para analisar e compreender a formação de professores da Educação Infantil. Da mesma forma, empreendemos uma busca de estudos - teses e dissertações - produzidos por meio do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), em especial, na linha de pesquisa Práticas Pedagógicas e suas Relações com a Formação Docente. Por outro lado, o crescimento da produção em relação à temática de formação de professores e da modalidade a distância (EAD) possibilitou o levantamento de artigos publicados em eventos científicos da área da Educação e referências estudadas entre os anos de 2013 e 2015, no Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Tecnologia Educacional e Educação a Distância (GETED). A abordagem sobre esses trabalhos aparece no capítulo em que discorreremos sobre o percurso teórico-metodológico da pesquisa.

O estudo sobre o tema em questão propiciou que viessem à tona reflexões acerca da formação de professores da Educação Infantil, por meio da trajetória histórica, bem como dos aportes legais que constituíram o panorama educacional referente ao oferecimento de cursos na modalidade a distância (EAD) e ao desenvolvimento profissional.

Considerando pertinente, também, uma reflexão sobre o tema que escolhemos para nossa investigação, justificamos a relevância desta pesquisa que trata dos professores da Educação Infantil e dos diálogos entre a formação a distância e o desenvolvimento profissional. Temos a expectativa de poder contribuir para ampliar as discussões e subsidiar ações acerca da formação desses professores, da educação a distância e suas implicações no desenvolvimento profissional.

Este trabalho está estruturado em capítulos cuja hierarquia passamos a delinear.

No Capítulo I, abordamos o percurso teórico-metodológico da pesquisa, evidenciando o processo, a trajetória, bem como os contextos e sujeitos da pesquisa.

O Capítulo II apresenta uma discussão que articula as temáticas “educação a distância” e “formação de professores da Educação Infantil”, considerando os elementos teóricos, as possibilidades concretas presentes no contexto formativo.

O Capítulo III é dedicado à apresentação e estudo documental do assunto a ser tratado: O oferecimento do curso de Pedagogia para a Educação Infantil – modalidade a distância: o cenário do PROFORMAR e a contextualização do processo formativo e desenvolvimento profissional dos professores egressos do curso.

No Capítulo IV apresentamos os achados da pesquisa bem como a análise a que foram submetidos, realizada à luz da fundamentação teórica.

Nas Considerações Finais apresentamos os resultados do processo de pesquisa, seus desafios e as possibilidades construídas durante a pesquisa e escrita do relatório da Tese.

CAPÍTULO I

PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA: O CURSO DE PEDAGOGIA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL – MODALIDADE A DISTÂNCIA

Neste capítulo apresentamos os aportes teóricos e metodológicos que fundamentam a pesquisa, abordando a análise documental, aplicação de questionários *online*, a entrevista coletiva e a entrevista com a coordenadora do PROFORMAR/MS, que ratificam as características de uma pesquisa qualitativa.

Como o trabalho envolve essa metodologia, fundamentamo-nos em alguns autores como Bogdan e Biklen (1994); Bauer e Gaskell (2003); Chizzotti (2003, 2008); Gamboa (1997); Gil (1999); Lüdke e André (1986); Minayo (2001) entre outros.

Tendo em conta o meu próprio caminho e os caminhos por mim percorridos durante minha vida acadêmica, estabelecemos o percurso metodológico da pesquisa com delineamento descritivo e explicativo, os procedimentos metodológicos, o tipo de pesquisa, do mesmo modo que foram detalhados o processo de coleta de dados e a análise dos dados abordados no desenvolvimento do trabalho de investigação desta tese. Portanto, descrevemos o modo como realizamos a investigação por meio de diferentes instrumentos, a fim de produzir dados detalhados sobre concepções dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

1.1 PROCESSO DE PESQUISA E TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 11), uma investigação qualitativa constitui uma “[...] metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais”.

Na pesquisa qualitativa, a análise minuciosa de todas as partes do trabalho de investigação é importante, uma vez que “[...] os dados são designados por qualitativos, o que significa que sejam ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico”. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 16). Outra característica importante é a abrangência da pesquisa, envolvendo a compreensão dos dados obtidos na sua complexidade.

A postura metodológica utilizada apoia-se nos estudos de Bogdan e Biklen (1994), teóricos que abordam conceitos e práticas a respeito da pesquisa qualitativa, evidenciando

que essa abordagem exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial. Esses autores afirmam que:

A investigação qualitativa é descritiva e os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números, mas na busca de conhecimento, os investigadores procuram analisar os dados em toda a sua riqueza (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 49).

Nessa linha de procedimento, conduzimos, então, a pretendida análise do curso de Licenciatura em Pedagogia para a Educação Infantil – modalidade a distância (2006-2010), oferecido pela UFMS por meio de uma parceria interinstitucional denominada Consórcio PROFORMAR, e as implicações no processo formativo e no desenvolvimento profissional dos professores da Educação Infantil.

Segundo Chizzotti (2003),

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro, está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações. (CHIZZOTTI, 2003, p. 79).

Assim, com base nas ideias desse autor, pretendemos, com a pesquisa, problematizar a relação entre o oferecimento do curso, a formação e o desenvolvimento profissional no campo da Educação Infantil.

Ainda segundo o mesmo autor, “[...] o termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível” (CHIZZOTTI, 2008, p. 28).

Nesse caminho, pretendemos, além de adotar uma atenção sensível, assumir uma postura compatível com a descrita por Gamboa (1997):

[...] conhecer é compreender os fenômenos em suas diversas manifestações e contexto. Para tanto, o sujeito tem que intervir interpretando, procurando seu sentido e utilizando técnicas abertas que permitam a manifestação profunda dos fenômenos. (GAMBOA, 1997, p. 95).

Considerando, ainda, as ideias de Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa visa descrever e analisar o processo formativo, com vistas ao desenvolvimento profissional de professores da Educação Infantil. De acordo com esses autores, “[...] uma das estratégias utilizadas em investigação científica qualitativa baseia-se no pressuposto de que muito pouco se sabe acerca das pessoas e ambientes que irão constituir o objecto de estudo”. Mais à frente, eles acrescentam que “[...] seria ambicioso, da parte dos investigadores, preestabelecer, rigorosamente, o método para elaborar o trabalho. Os planos evoluem à medida que se familiarizam com o ambiente, pessoas e outras fontes de dados”. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 83).

Com respeito à pesquisa qualitativa, esses autores atribuem-lhe cinco características:

- 1) tem como fonte direta de dados o ambiente natural; 2) é descritiva; 3) seus investigadores se interessam mais pelo processo do que pelos resultados ou produtos; 4) seus investigadores tendem a analisar os dados de forma indutiva; e 5) o seu significado é de importância vital. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 47).

Nesse sentido, na perspectiva da abordagem qualitativa não se faz necessária a presença das cinco características, mas que se busque “[...] melhor compreender o comportamento e experiência humanos [bem como] compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrevem em que consistem esses significados”. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 70).

A escolha pela abordagem qualitativa de caráter descritivo respalda-se no desenvolvimento de um trabalho que busca fundamentar a pesquisa a partir de uma análise de referenciais teóricos acerca da temática e do aprofundamento dos estudos acerca do projeto de curso de Licenciatura em Pedagogia para a Educação Infantil – modalidade a distância (2006-2010)⁴.

⁴ A Educação a Distância, na UFMS, teve início em 1991, com os seguintes objetivos: democratizar o acesso à educação de qualidade por meio da oferta de cursos a distância; potencializar o acesso ao ensino público universitário passou a compor o consórcio de universidades, a Universidade Virtual Pública do Brasil (UNIREDE). No ano de 2001, a UFMS foi credenciada para o oferecimento de Cursos de Graduação e Pós-Graduação a Distância, para tanto apresentou os projetos de Curso de Pedagogia – Licenciatura – Habilitação em Formação de Professores para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e o curso de Especialização “Orientação Pedagógica em Educação a Distância”. Após a implantação do primeiro curso de graduação a Distância, a UFMS concorreu ao Edital “Chamada Pública MEC/SEED – nº 01/2004 – Seleção Pública de propostas para apoio financeiro à Educação Superior a Distância”, fazendo parte de dois Consórcios de Universidades, um dos quais é o PROFORMAR, para a oferta do Curso de Pedagogia para Educação Infantil. Em 2005, a Coordenadoria de Educação Aberta e a Distância (CED) passou a ser vinculada diretamente ao Gabinete da Reitoria. Dada a política de incentivo às atividades de EAD, implementada pelo MEC, a partir do ano de 2006 integrou-se ao Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), oferecendo o Curso de Administração a distância, e posteriormente recebeu aprovação para criação dos cursos: Pedagogia; Pedagogia (Educação Especial); Pedagogia (para Educação de Jovens e Adultos), Letras (Português/Espanhol); Matemática e Administração. Atualmente, a UFMS, em parceria com a

O delineamento descritivo, segundo Gil (1999), prevê a descrição das características de determinada população ou fenômeno; ao mesmo tempo, caracteriza-se também explicativo, porque nossa intenção é aprofundar conhecimento da realidade pertinente à formação e o desenvolvimento profissional de professores da Educação Infantil, pela análise do projeto político-pedagógico do curso, pela compreensão do fenômeno estudado, recorrendo à coleta de dados que utiliza um questionário *online*, uma entrevista coletiva e uma entrevista com a coordenadora do PROFORMAR/MS.

Com relação à postura da pesquisadora, destacamos o respeito ao código de ética da pesquisa e aos sujeitos envolvidos no contexto de estudo, considerando que o percurso será norteado pela investigação, transformação por meio de explicações e conceitos, seleção adequada dos instrumentos e técnicas para a realização da pesquisa. Chizzotti (2008) considera que tudo isso, na verdade, constitui

[...] uma busca sistemática e rigorosa de informações, com a finalidade de descobrir a lógica e a coerência de um conjunto, aparentemente disperso e desconexo, de dados para encontrar uma resposta fundamentada a um problema bem delimitado, contribuindo para o desenvolvimento do conhecimento em uma área ou em problemática específica. (CHIZZOTTI, 2008, p. 19).

Nesse caminho, a partir da abordagem adotada, procedemos à revisão da literatura, ao estudo documental do projeto político-pedagógico, da estruturação dos fascículos utilizados nas disciplinas. Construímos o questionário *online* e o roteiro da entrevista coletiva para os professores e para a coordenadora do curso, coletamos e analisamos os dados e, apoiados nos estudos, elaboramos os relatórios, preliminar e final.

Apresentada essa visão geral do percurso metodológico, discorreremos mais detidamente sobre os aspectos que envolveram o desenvolvimento da pesquisa.

O estado do conhecimento, conforme definido por André (2009), é uma síntese da produção acadêmica que possibilita o acesso a pesquisas já realizadas, fornecendo um mapeamento em torno da abordagem de uma nova pesquisa - no caso deste estudo, a formação de professores da Educação Infantil. Nessa direção, realizamos uma pesquisa bibliográfica por meio da qual buscamos identificar, primeiramente, nas produções acadêmicas, as concepções dos pesquisadores que se dedicaram ao estudo da formação de professores da Educação Infantil na modalidade a distância (EAD).

Pretendemos discorrer sobre as referências estudadas, tanto para “analisá-las criticamente, junto com os professores, para poder encontrar formas de transformá-las na direção desejada” (ANDRÉ, 2010, p. 176), quanto para contribuir para o debate da formação e desenvolvimento profissional dos professores.

Com a intenção de aprofundar os conhecimentos, realizamos um levantamento inicial da produção bibliográfica sobre o tema, conforme já mencionado neste trabalho, a partir do qual reunimos trabalhos produzidos no período de 2010 a 2015, utilizando-se descritores e palavras-chave, em teses disponibilizadas no Banco de Dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Posteriormente, esse levantamento estendeu-se às teses e dissertações produzidas no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), pertencentes à linha de pesquisa Práticas Pedagógicas e suas Relações com a Formação Docente. Consideramos que as produções, pesquisas e estudos realizados apontam conhecimentos já produzidos, destacando suas contribuições apresentadas acerca da temática pesquisada.

Das teses e dissertações pesquisadas, utilizando-se os descritores - formação de professores; educação a distância; Educação Infantil; curso de pedagogia – na base de dados BDTD foram registrados 4 (quatro) trabalhos - 3 (três) dissertações e 1(uma) tese – dos quais elegemos essa única tese.

Na CAPES, com os mesmos descritores, foram cadastrados 88 (oitenta e oito) teses, destas, porém, 02 (duas) foram selecionadas pelo fato de atenderem aos descritores e, especialmente, à temática da formação para a Educação Infantil; 05 (cinco) foram eleitas por tratarem da modalidade de ensino educação a distância (EAD). No banco de dissertações e teses do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), selecionamos 2 (duas) dissertações.

Ressaltamos que, dentre as teses e dissertações disponibilizadas nos bancos de dados, após o levantamento, elegemos as que se aproximaram da pesquisa que propusemos realizar e que apontavam interesses mais específicos em relação à oferta de cursos de Pedagogia na modalidade a distância para a formação de professores da Educação Infantil. Assim, deter-nos-emos nas teses e dissertações, objetivando aprofundar os conhecimentos, extraindo delas os subsídios teóricos ao tema da pesquisa.

O Quadro 1 sintetiza o estado do conhecimento que resultou da revisão de literatura realizada sobre a formação de professores na modalidade a distância:

Quadro 1 - Levantamento das teses e dissertações.

BDTD	
Título	FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS EM SERVIÇO A DISTÂNCIA: REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES/APRENDENTES DO CURSO DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA DA UFPB VIRTUAL
Autor	Maria da Conceição Gomes de Miranda
Ano	2012
Instituição	UFPB
Resumo	O presente trabalho de tese trata sobre a formação de professores em serviço realizada na modalidade de educação à distância. O objetivo de identificar as contribuições da política de formação docente expressa pela UFPB na opinião de professores da educação básica pública que se encontravam realizando sua formação em serviço no curso de licenciatura em Pedagogia da UFPB Virtual, com habilitação em Educação Infantil.
CAPEs	
Título	ESTUDO COMPARATIVO DAS POLÍTICAS NACIONAIS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL E NA ARGENTINA (1990-2010)
Autor	Janayna Alves Brejo
Ano	2012
Instituição	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
Resumo	A tese apresenta um Estudo Comparativo das Políticas Nacionais de Formação de Professores da Educação Infantil no Brasil e na Argentina, no período de 1990 a 2010. Tendo como objeto de estudo as políticas nacionais de formação inicial e continuada de professores para a educação infantil implementadas no Brasil e na Argentina, analisamos comparativamente o discurso oficial presente nestas políticas, na tentativa de compreender como foram elaboradas e aplicadas.
Título	INDICADORES PARA A FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA
Autor	Marcello Guimarães Leal
Ano	2012

Continua na página seguinte

Cont. Quadro 1

Resumo	A formação integral do pedagogo, em especial na Educação a Distância, requer discussão entre educadores e formadores de professores, e constitui nosso problema de pesquisa. Objetiva-se (1) identificar e descrever indicadores para a formação de pedagogos na EaD, a partir da legislação vigente; (2) analisar os indicadores para a formação do pedagogo, a partir do proposto no Projeto Político Pedagógico de um curso de Pedagogia em EaD de uma universidade pública; (3) verificar a concepção de gestores e professores com relação aos indicadores para a formação do pedagogo em EaD; (4) apresentar contribuições para possíveis melhorias na formação do pedagogo na proposta de EaD.
Título	PRÁTICAS E PROCESSOS DE MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA EM CURSOS DE PEDAGOGIA NA MODALIDADE EAD
Autor	Suzana Cini Freitas Nicolodi
Ano	2012
Resumo	A presente investigação, intitulada Práticas e Processos de Mediação Pedagógica em cursos de Pedagogia na Modalidade EaD, buscou compreender como são desenvolvidas as práticas e os processos de mediação pedagógica em contextos formativos na modalidade EaD, que utilizam as tecnologias digitais. Tomou como referente os Cursos de Licenciatura em Pedagogia da UAB ofertados por Instituições de Ensino paranaenses.
Título	IDENTIDADE DOCENTE: A SUA CONSTRUÇÃO NOS PROFESSORES QUE ATUAM EM EAD
Autor	Edna dos Reis
Ano	2013
Resumo	A investigação apresenta um estudo de caso de cunho qualitativo. Os resultados apontam ainda que há necessidade de uma proposta de política de identidade para os docentes que atuam na EaD. Um aspecto positivo que poderá contribuir com sua identidade no processo de ensino-aprendizagem é a busca permanente de um processo dialógico que promova ação e reflexão entre os atores da EaD.
Título	FORMAÇÃO DOCENTE PARA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: CONFIGURAÇÕES CURRICULARES NOS CURSOS DE PEDAGOGIA
Autor	Moema Helena de Albuquerque
Ano	2013
Resumo	A presente pesquisa, teve como objetivo analisar os currículos dos cursos de Pedagogia das Universidades Públicas Federais no Brasil considerando a promulgação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Pedagogia em 2005. A organização dos dados se deu a partir do agrupamento das disciplinas de acordo com sua definição semântica e por uma aproximação das ementas. Analisar a configuração atual dos currículos de Pedagogia para a formação específica da docência para a Educação Infantil implicou em dar visibilidade ao lugar que as crianças e a infância ocupam no seu interior.

Continua na página seguinte

Cont. Quadro 1

UCDB	
Título	EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: UM OLHAR SOBRE A PROFISSIONALIDADE DOCENTE NA EDUCAÇÃO ONLINE
Autor	Adriana dos Santos Caparróz Carvalho
Ano	2009
Resumo	A atual expansão de propostas de educação a distância aponta para a emergência de se atentar para os diferentes ambientes de trabalho onde os professores estão inseridos. Partindo dessa constatação, essa dissertação se propôs analisar a profissionalidade docente na educação online. Objetivos específicos: 1. Investigar os processos de formação dos professores da educação online; 2. Descrever e interpretar como o professor trabalha na educação online, sua visão quanto a esse trabalho e suas inter-relações; 3. Investigar indícios de controle externo e sua influência no trabalho do professor. Trata-se de uma pesquisa qualitativa descritivo/explicativa que teve como foco os docentes de cursos de graduação a distância de uma Instituição Particular de Ensino.
Título	REFLEXÕES SOBRE O TRABALHO DO DOCENTE DE LÍNGUA ESPANHOLA EM UM CURSO LIVRE DE IDIOMAS ONLINE
Autor	Elidiana Marques Scariot
Ano	2014
Resumo	Esta dissertação vincula-se à Linha de Pesquisa: Práticas Pedagógicas e suas Relações com a Formação Docente, ligada ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Tecnologia Educacional e Educação a Distância (GETED). Tem como objetivo geral analisar o trabalho do docente de língua espanhola na educação online, de uma instituição privada, com sede em Campo Grande/MS [...] é imprescindível que o docente virtual invista em sua formação, pois ela dará subsídios para que o professor reflita criticamente sobre quais instrumentos tecnológicos utilizar, como, quando, para que e por que, além de levar em conta estratégias didáticas que proporcionem o diálogo, a colaboração e a reflexão crítica sobre as práticas educacionais.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados obtidos no Banco de Teses e Dissertações da BDTD, CAPES e UCDB.

As teses e dissertações descritas no Quadro 1 foram selecionadas levando em consideração as contribuições que teriam a dar a este estudo, uma vez que, de alguma forma, aproximavam-se da pesquisa que pretendíamos realizar, pois os dados nelas observados revelaram elementos ligados à formação integral do pedagogo, à formação de professores de modo geral e, especificamente em um trabalho, à formação de professores da Educação Infantil na modalidade a distância.

É importante destacar que as teses caracterizaram e apresentaram alternativas e mudanças advindas de transformações sociais, políticas, econômicas, que envolvem as

contribuições e propostas de cursos ou oferecem formação aos professores. Verificamos, na análise, a abordagem também das parcerias com as universidades e o sistema UAB na promoção de política de formação docente na modalidade a distância (EAD), evidenciando as contribuições da política de formação docente para professores da Educação Infantil. Outra contribuição diz respeito à formação em serviço no curso de licenciatura em Pedagogia Virtual, com habilitação em Educação Infantil e a compreensão acerca das práticas e os processos de mediação pedagógica desenvolvidos em contextos formativos na modalidade a distância.

Os estudos apresentados nas teses e dissertações permitiram que os conhecimentos sobre a formação de professores e, em particular, sobre a formação de professores da Educação Infantil na modalidade a distância (EAD) fossem ampliados, configurando tendências e aspectos que não foram ainda objeto de investigação. Desse modo, a partir dos trabalhos, foi possível identificar perspectivas de análises que subsidiaram a pesquisa.

Além dessas produções, foram levantados artigos publicados entre os anos de 2000 e 2014, nos seguintes eventos científicos da área da Educação: ANPED (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação) no GT-7/Educação Infantil, GT-8/Formação de professores, e GT 16/ Educação e Comunicação, bem como as referências estudadas entre os anos de 2013 e 2015 no GETED. Essas referências subsidiaram os estudos e aprofundamento teórico acerca das reflexões e proposições que permitiram a incorporação de outras vozes sobre a formação de professores, sobretudo relacionados à modalidade a distância (EAD), Educação Infantil e formação e desenvolvimento profissional de professores. Assim, as análises dos trabalhos estudados na pesquisa permitiram constituir o estado do conhecimento acerca das produções científicas referentes às temáticas: “educação a distância” com “formação de professores”, e mais especificamente, “professores da Educação Infantil”, considerando que a modalidade a distância do curso de Pedagogia e outros novos conhecimentos, é indispensável na construção de uma visão mais aprofundada das informações, bem como a compreensão de suas implicações no desenvolvimento profissional docente.

Nesse sentido, houve contribuição desses trabalhos que vieram ampliar o olhar da/na pesquisa, durante todo o processo de construção da tese. Destacamos, ainda, que, de maneira geral, os trabalhos pesquisados, independentemente de suas especificidades, abordaram a formação de professores traduzindo e ressignificando os contextos formativos

e a possibilidade de articular teórico-metodologicamente as temáticas “educação a distância” e “professores da Educação Infantil”.

Dentre as referências mais utilizadas, detivemo-nos nas discussões em torno da problemática sobre a formação e o desenvolvimento profissional de professores da Educação Infantil, por se tratarem de diferentes enfoques, análises referentes às concepções de formação e desenvolvimento profissional, além de questões relacionadas ao oferecimento de cursos, ações e políticas de formação docente (inicial e continuada).

Nessa direção, analisamos e destacamos os resultados de pesquisas de André (2009) e André e Romanowski (2002), que apresentaram as produções acadêmicas (teses e dissertações) na área de educação, voltadas ao tema da formação de professores. Não podemos desconsiderar a relevância do conjunto de conhecimentos elaborados pelos estudos, bem como as contribuições no desdobramento de outras pesquisas.

Salientamos os estudos que tratam da formação de professores, no Brasil, nos anos 1990 e 2000, apontados por André (2009). Observamos que, enquanto nos anos de 1990 houve uma predominância dos estudos sobre formação inicial, nos anos 2000 a investigação centrou-se no tema da identidade e profissionalização docente, enfatizando os professores e seus saberes. André (2010) aponta dados que indicam o desenvolvimento da temática identidade e profissionalização, contudo, o professor, suas opiniões, representações, também predominam nos dados produzidos acerca da formação. Desse modo, concordamos com André (2010, p. 179-180), quando considera que “[...] o avanço das pesquisas é a combinação de diferentes formas de coleta de dados. Muitos pesquisadores associam a entrevista com o exame de documentos, outras vezes com questionário ou com observação”.

Tais afirmações evidenciam o interesse, por parte dos pesquisadores, em conhecer acerca do que pensam e fazem os professores, quais são as concepções, as representações, o que também pode revelar a importância das pesquisas voltadas aos cursos de formação de professores, que subsidiam a ampliação das discussões nessa área.

As pesquisas de que estamos tratando revelaram as teorias que fundamentam o campo, apontando a necessidade da continuidade de aprofundamento das reflexões e estudos, evidenciando, também, as condições em que se efetivam a formação e a pesquisa.

Desse modo, a presente pesquisa buscou entender a temática da formação de professores da Educação Infantil reconhecendo que as indagações sobre essa formação avançam à medida que se ampliam novos questionamentos. Considerar a produção de

conhecimentos sobre a formação de professor, disponibilizada por pesquisadores, permitiu apontar os princípios orientadores da investigação, identificar, mesmo que circunstancialmente, os avanços na definição e configuração do campo formação de professores.

Em relação à modalidade a distância, a discussão em torno da formação inicial e as possibilidades de usos e espaços de trabalho e reflexão sobre a tecnologia no ensino, destacamos que, para Prado (1998),

Não basta o professor aprender a operacionalizar o computador, isto é, saber ligar e colocar um software para o aluno usar. É por esta razão que a informática precisa estar integrada aos cursos de formação de professor, a fim de que os futuros educadores possam vivenciar e compreender as aplicações e as implicações educacionais envolvidas nas diferentes formas de utilizar o computador. Isto é fundamental para que o professor possa integrar conscientemente o computador em sua prática pedagógica, de modo a transformá-la e torná-la transformadora do processo de ensino-aprendizagem. (PRADO, 1998, p. 79).

Ainda nesse sentido, destacamos a seguinte consideração exposta por Almeida (1998):

O que se observa em relação à inserção das novas tecnologias em educação é uma proliferação de programas de computadores para a educação (software educativo) e uma disseminação de ações de utilização do computador em todos os níveis e modalidades de ensino. No entanto, a formação de professores para tais utilizações não está fazendo parte das prioridades educacionais na mesma proporção, deixando transparecer a ideia equivocada de que o computador e o software resolverão os problemas educativos (ALMEIDA, 1998, p. 71).

Apontar pesquisas que tratam da formação de professores na modalidade a distância (EAD), discutindo e problematizando o uso das TIC, cumpre um papel primordial no que se refere à formação do professor, transformando e potencializando o uso das tecnologias como parte de um projeto de educação, mas também de ensino.

Almeida (2000), no entanto, adverte:

[...] não se pode reduzir a aprendizagem à apropriação das informações que os meios fornecem. Não basta identificar os meios de comunicação como elementos alienantes ou perversos; há que se apropriar deles e transformá-los em instrumentos de humanização (ALMEIDA, 2000, p. 88).

Nessa direção, quando apontamos a formação de professores como objeto de análise, reiteramos a produção acadêmica na área de educação destacada por André (2010):

[...] O foco agora é o professor, suas opiniões, representações, saberes e práticas, chegando a 53% do total dos estudos sobre formação docente, em 2007. Os estudos mais recentes dos pós-graduandos revelam uma intenção de dar voz ao professor e de conhecer melhor o seu fazer docente. Pode-se, no entanto, indagar: investigar as opiniões, representações, saberes e práticas do professor, para quê? Para constatar o que eles pensam, dizem, sentem, fazem? Não seria isso muito pouco? Parece importante ir muito além, procurar entender o contexto de produção desses depoimentos e práticas (ANDRÉ, 2010, p. 176).

Dar voz ao professor é reconhecer que as construções contingentes e aproximativas das representações, saberes e práticas devem ser tomadas como referências nas ações e políticas públicas que propõem a formação de professores da Educação Infantil, caracterizando o contexto em que essa voz expõe suas construções e práticas pedagógicas.

Desse modo, o presente estudo corroborou com as investigações que estabelecem a relação das opiniões e representações dos professores da Educação Infantil com a forma como são promovidas as ações e políticas públicas na promoção da formação e do desenvolvimento profissional.

Com respeito à revisão de literatura, os apontamentos dos diferentes autores ampliaram as possibilidades de problematizar as pesquisas referentes ao oferecimento de cursos de formação de professores da Educação Infantil, ao mesmo tempo em que possibilitaram o aprofundamento teórico para abertura de outras novas/antigas questões para a pesquisa.

A revisão de literatura permeou todo o período de desenvolvimento da pesquisa, pois acreditamos no movimento que impulsionou nosso entendimento, quando explicitamos nossas preocupações em relação ao conhecimento como algo que só pode ser apreendido e recriado se “mexer” com a forma de ser e estar na profissão.

Com relação ao universo da presente pesquisa - o curso de Pedagogia, buscamos, por meio dos estudos em torno do projeto político-pedagógico, compreender o oferecimento do referido curso, especialmente no que tange ao desenvolvimento, aos aspectos pedagógicos e tecnológicos e às concepções referentes à Educação Infantil. Consideramos, tal como Lüdke e André (1986), que

[...] os documentos constituem-se em uma fonte sólida de informação, cujos conteúdos podem oferecer evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 39).

Nosso estudo abordou a formação na modalidade (EAD) e o desenvolvimento profissional de professores da Educação Infantil, tendo como fonte o projeto político-pedagógico, os fascículos utilizados nas disciplinas, os processos formativos a que os formandos foram submetidos. O estudo também forneceu informações importantes acerca do trabalho desenvolvido no curso. A partir das vozes das professoras da Educação Infantil, egressas do curso, pudemos analisar suas concepções e questionamentos quanto ao curso e quanto às contribuições formativas para o desenvolvimento profissional, além de possibilitar conhecer, portanto, como essas professoras articulam suas concepções acerca da Educação Infantil com o desenvolvimento profissional. Tais concepções corroboram a proposição e execução de políticas de formação que atendam as condições e expectativas de professores em processo formativo.

Realizamos a análise documental, a fim de verificar dados relevantes à pesquisa, relacionados ao projeto político-pedagógico. A análise documental, segundo Lüdke e André (1986), “[...] pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos”, ou seja, a natureza dos documentos analisados pode ser de diversos tipos, como “[...] leis, regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão até livros, estatísticas e arquivos escolares”. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38).

Para uma análise eficiente de documentos, essas mesmas autoras defendem alguns procedimentos que devem ser adotados, durante a pesquisa, como decidir sobre o tipo de documento que será selecionado. No caso desta pesquisa, analisamos as informações contidas no projeto político-pedagógico a fim de compreender o oferecimento do referido curso, tanto nos aspectos pedagógicos e tecnológicos, quanto nas concepções referentes à Educação Infantil.

Buscamos responder aos questionamentos da pesquisa tendo em vista a análise documental e os diálogos estabelecidos com os professores, considerando suas vivências e percepções a respeito do oferecimento do curso a distância e as implicações que estabeleceram com seu desenvolvimento profissional. Tivemos, como pressuposto, dar voz às professoras egressas do curso que atuam na Educação Infantil, desenvolvendo uma escuta sensível sobre o que pensam, sentem, fazem e sugerem, entendendo-as como protagonistas da sua própria formação.

1.2 CONTEXTO E SUJEITOS

A definição do contexto e sujeitos foi orientada com base em critérios estabelecidos tendo em vista os objetivos de pesquisa, e na amostra dos egressos concluintes do Curso de Pedagogia na modalidade a distância (EAD). Assim, a opção do campo que utilizamos para a coleta dos dados, bem como dos sujeitos foi intencional, isto é, optamos em função das questões de interesse da pesquisa, das condições de acesso e permanência no campo e da disponibilidade dos sujeitos.

Minayo (2001, p. 53) “[...] concebe o campo de pesquisa como o recorte que o pesquisador faz em termos de espaço, representando uma realidade empírica a ser estudada a partir das concepções teóricas que fundamentam o objeto da investigação”.

Inicialmente, fizemos um contato com a Secretaria acadêmica da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e fomos orientados a enviar um ofício para a professora Dra. Angela Maria Zanon, Chefe da Coordenadoria de Educação Aberta e a Distância (CED/PREG/UFMS).

Elaboramos o ofício, solicitando a disponibilização de documentos, dados, planilhas e informações necessárias para o desenvolvimento do projeto de pesquisa, entregando-o, pessoalmente, à Dra. Angela, que prontamente nos recebeu e se dispôs a atender à nossa solicitação.

Posteriormente à entrega do ofício, a Secretaria Acadêmica da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) fez contato conosco a fim de informar que os dados referentes ao curso haviam sido enviados por e-mail.

A partir do momento em que esses dados (números de vagas no polo, ingresso, matrículas e evasão etc.) foram disponibilizados, elegemos os sujeitos - egressos e professores concluintes do curso de Licenciatura em Pedagogia para a Educação Infantil, modalidade a distância - e o lócus da pesquisa - polo de São Gabriel do Oeste.

Considerando as listas e a definição do polo, realizamos contato com a Secretaria Municipal de Educação de São Gabriel do Oeste, que, prontamente, nos atendeu, disponibilizando, na equipe, uma técnica para localizar, nas instituições de Educação Infantil e Escolas da Rede Municipal de Ensino, os professores que participaram do curso no polo São Gabriel do Oeste.

Destacamos, ainda, que a opção pelo polo de São Gabriel do Oeste como lócus de pesquisa, pautou-se na localização e, também, pela participação ativa da instituição nos

programas oficiais, evidenciando o compromisso e os investimentos em práticas formativas contínuas com os professores envolvidos nas redes estadual e municipal.

Em relação à seleção dos participantes da pesquisa foram considerados os critérios: ser egresso do curso de Licenciatura em Pedagogia para a Educação Infantil – modalidade a distância; atuar na rede municipal de Ensino no município de São Gabriel do Oeste na docência em sala de Educação Infantil; aderir e assinar o Termo Livre Esclarecido (TCLE) – (APÊNDICE A).

Na pesquisa, optamos pelo anonimato das professoras participantes, razão pela qual estas são identificadas, aqui, pela letra P (professora), seguida de numeração sequencial (P1, P2, P3).

Para a apresentação da pesquisa, a responsável pela Secretaria Municipal de Educação de São Gabriel do Oeste informou e convidou os professores do curso para um encontro com a pesquisadora no laboratório de Informática da Escola Municipal Pingo de Gente.

Na data e horário previamente agendados, realizamos o contato com os professores que compareceram à reunião. Na oportunidade, informamos as finalidades da pesquisa com o objetivo de garantir maior fidedignidade aos dados coletados e apresentamos o blog⁵ aos professores.

De um total de 20 (vinte) professoras matriculadas no curso, dez (10) preencheram os questionários *online* e 05 (cinco) professoras atenderam ao critério estabelecido quanto à atuação na Educação Infantil. Destas cinco professoras, três (03) se propuseram a contribuir com a pesquisa também no momento da entrevista coletiva.

Objetivando a organização das estratégias e instrumentos da coleta dos dados, planejamos dois momentos: a aplicação de questionário *online*⁶ (APÊNDICE B) para obter um perfil dos professores egressos do curso e a definição dos professores, atuantes em salas de Educação Infantil, que participariam da entrevista coletiva (APÊNDICE C), o segundo momento desse processo de coleta dos dados.

Considerando a viabilização do preenchimento do questionário *online*, criamos o blog – blogspot⁷ – Ana Paula Melim, para que os professores participantes da pesquisa pudessem acessar e, por meio do link, responder ao questionário *online*.

⁵ Blog – ferramenta utilizada para disponibilizar o questionário *online*.

⁶ Questionário *online* – instrumento utilizado para coleta de dados.

⁷ Blogspot – endereço criado para acesso ao questionário *online*.

Para elaboração do questionário *online* utilizamos o Google Formulário⁸, abordando os seguintes aspectos: 1) caracterização pessoal e acadêmica; 2) atuação; 3) processo de formação.

Tendo em vista os objetivos da pesquisa, foram construídos e testados um questionário *online* e um roteiro para entrevista coletiva com os professores egressos do curso. Os testes dos instrumentos incluíram o exame e avaliação, por pesquisadora experiente na área (orientadora), o questionário *online* piloto e a entrevista coletiva-teste com outros pesquisadores, para verificação da adequação e compreensão das perguntas, possibilitando-nos uma exercitação para as situações que envolveram a coleta de dados da pesquisa. Da análise dos resultados dessa etapa de construção e teste do questionário *online* para coleta de dados, buscando garantir a qualidade do trabalho, foram realizadas as reformulações e adaptações dos instrumentos da pesquisa e ajustes em nossa conduta.

A partir da participação no preenchimento do questionário *online*, selecionamos os professores que participaram da entrevista. Segundo Minayo (2001), “[...] no primeiro nível, essa técnica se caracteriza por uma comunicação verbal que reforça a importância da linguagem e do significado da fala. Já, num outro nível, serve como meio de coleta de informações sobre determinado tema científico” (MINAYO, 2001, p. 57). Dessa forma, para a realização da entrevista coletiva, e coleta das informações, utilizamos como critério anteriormente descrito, a participação apenas das professoras egressas do curso que estavam atuando em salas de Educação Infantil.

Após a organização dos dados referentes ao questionário *online*, do total de professores participantes, 05 (cinco) professoras foram selecionados, contudo, 02 (duas) não compareceram no momento da entrevista em virtude de, naquele momento, não estarem atuando no quadro funcional da Educação Infantil. Desse modo, 03 (três) professoras participaram da entrevista coletiva; elas são identificadas, neste trabalho, pela letra P (professora) seguida de numeração sequencial (P1, P2, P3).

Para a consecução da pesquisa utilizamos a entrevista coletiva como instrumento que, conforme concebido por Szymanski, Almeida e Prandini (2011), caracteriza um momento reflexivo de organização de ideias em que o entrevistador e o entrevistado podem estar diante de diversos significados e sentidos que surgem na construção do discurso. Para esses autores,

⁸ Pacote de aplicativos do Google que possibilita a criação de questionário *online*.

A entrevista também se torna um momento de organização de ideias e de construção de um discurso para um interlocutor, o que já caracteriza o caráter de recorte da experiência e reafirma a situação de interação como geradora de um discurso particularizado. Esse processo interativo complexo tem um caráter reflexivo, num intercâmbio contínuo entre os significados e o sistema de crenças e valores, perpassados pelas emoções e sentimentos dos protagonistas. (SZYMANSKI; ALMEIDA; PRANDINI, 2011, p. 14).

A entrevista oportunizou o aprofundamento das respostas apresentadas no questionário *online*, nos aspectos relacionados à atuação e ao processo de formação, envolvendo as concepções acerca da Educação Infantil e a modalidade a distância (EAD).

Dessa forma, a entrevista caracterizou-se por meio do diálogo com o entrevistador/pesquisadora e as professoras egressas do curso, configurando um momento de reflexão, que, além de favorecer a expressão e a compreensão das participantes, possibilitou uma troca de ideias.

Nessa direção, adotamos a proposta de Szymanski (2011), não estabelecendo um roteiro fechado de entrevista. Fomos guiados pela clareza do problema de pesquisa e sobre o que pretendíamos investigar. Assim, na entrevista coletiva pudemos sintetizar as compreensões das professoras egressas do curso, por meio das perguntas desencadeadoras, em busca do esclarecimento, foco, aprofundamento da pesquisa. De acordo com Szymanski, a questão desencadeadora (2011, p. 29), “[...] deve ser o ponto de partida para o início da fala do participante, focalizando o ponto que se quer estudar e, ao mesmo tempo, amplia o suficiente para que ele escolha por onde quer começar”.

Para Lüdke e André (1986),

A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada. [...] Pode permitir o aprofundamento de pontos levantados por outras técnicas de coleta de alcance mais superficial, como o questionário. (LÜDKE; ANDRÉ 1986, p. 34).

Ainda em relação a entrevista na pesquisa, entendemo-la, conforme Minayo (2001), como um diálogo, uma conversa que se destina à construção de informações acerca do objeto de pesquisa.

Para tal, faz-se necessário que estejamos disponíveis para o diálogo, em uma atitude atenta e despida de receios “[...] no que diz respeito aos próprios sentimentos, preconceitos,

valores e expectativas, que podem ser fontes de vieses”. (SZYMANSKI; ALMEIDA; PRANDINI, 2011, p. 96).

O uso da entrevista coletiva na pesquisa caracteriza um procedimento de coleta de informações que não só explicita as regras e pressupostos teórico/metodológicos como também norteia seu trabalho, de modo a ampliar o debate acerca da necessária definição de critérios para avaliação de confiabilidade de pesquisas científicas que lançam mão desse recurso.

A entrevista, segundo Lüdke e André (1986, p. 34), “[...] permite correções, esclarecimentos e adaptações que a torna sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas”.

Apontamos de maneira objetiva os critérios de escolha dos instrumentos, descrevendo o processo de produção dos dados, por acreditarmos ser interessante destacar a aplicação do instrumento escolhido e sua utilização na pesquisa.

Nesse sentido, decidimos pela utilização de um roteiro com aspectos gerais, abordados no questionário *online*, constituindo um “[...] lembrete um sinal que há uma agenda a ser seguida, e um meio de monitorar o andamento do tempo da entrevista” (BAUER; GASKELL, 2003, p. 67). Tal opção criou um referencial para que o momento da entrevista fosse, progressivamente, evidenciando os temas investigados.

A entrevista constitui um importante meio de coleta de dados, podendo ser individual e/ou coletiva. Para Bauer e Gaskell (2003), a entrevista coletiva explora atitudes, opiniões e comportamentos, observa os processos convergentes em torno de um fato, acontecimento.

Em relação a esse instrumento, optamos pela entrevista coletiva e destacamos o respeito no momento da realização do contato com os sujeitos, inicialmente marcado pelo esclarecimento acerca dos objetivos da pesquisa, reconhecendo o sentimento, a singularidade e contribuição de cada um na investigação.

No momento da entrevista, buscamos, de maneira atenta, abordar o roteiro e com auxílio do gravador, como recurso da pesquisa, ouvir, deixando as professoras à vontade, a fim de que não se sentissem constrangidas e pudessem falar livremente sem interrupções na sequência de pensamento.

Segundo Bauer e Gaskell (2003), a pesquisa com entrevistas é um processo social, uma interação ou um empreendimento cooperativo em que as palavras são o meio principal

de troca, convertendo-se em uma interação, uma troca de ideias e de significados, em que várias realidades e percepções são exploradas e desenvolvidas.

As entrevistas foram realizadas em horário previamente estabelecido, respeitando a disponibilidade dos professores, em ambiente apropriado, que permitiu total privacidade. O registro das entrevistas foi realizado por meio de anotações e de gravações. As informações obtidas foram posteriormente transcritas para que fossem analisadas. Desse modo, evidenciamos que a entrevista coletiva foi tomada não como ato mecânico para produzir dados coletados e gravados, mas um recurso capaz de favorecer a transcrição fiel desses dados.

O início da entrevista foi marcado por comentários introdutórios sobre a pesquisa, que promoveram um espaço de acolhimento e um ambiente propício para as professoras. Em seguida, retomei o termo de consentimento livre e esclarecido (APÊNDICE A).

As professoras mostraram-se dispostas a partilharem suas experiências e suas vivências no curso de modalidade a distância, suas concepções acerca da Educação Infantil e seu desenvolvimento profissional, sem que se sentissem constrangidas pela presença do grupo ou pelo uso do gravador.

Entendemos que as entrevistas iniciais revelaram, antes de tudo, que as professoras estavam abertas ao diálogo e que tinham necessidade de ser ouvidas.

De posse dos dados sobre os acadêmicos do polo, participante da pesquisa, bem como do projeto político-pedagógico do curso, realizamos também uma entrevista com a coordenadora do PROFORMAR/MS (APÊNDICE D), professora Dra. Ordália Alves Almeida – que aqui será identificada como C1, a fim de ampliar o conhecimento acerca da oferta e funcionamento do curso.

Conforme já anunciado, no tratamento - produção, organização e análise - dos dados da investigação consideramos os pressupostos da pesquisa qualitativa que, segundo Bogdan e Biklen (1994), permite ao pesquisador compreender como seus sujeitos constroem seu quadro de referência sobre diversas questões. Destacamos, desse tipo de pesquisa, o caráter descritivo, que, de acordo com os mesmos autores, inclui a realização do questionário, o roteiro de entrevista, as transcrições de entrevistas, os registros oficiais e se constitui na maneira direta como o pesquisador se envolve com seu problema e objeto de pesquisa, assumindo, no âmbito da pesquisa, esforços para perceber que experiências os sujeitos da pesquisa experimentam, como as interpretam e, principalmente, como estruturam suas vidas e formas de ação a partir dessa experimentação.

Analisamos os processos de formação das professoras atuantes nas salas da Educação Infantil, bem como o oferecimento do curso em consonância com a modalidade a distância e o modo como essas professoras percebem a articulação da formação com o desenvolvimento profissional. Reiteramos que as professoras participantes assinaram um termo de consentimento, no sentido de permitir o uso da geração de registros da pesquisa.

Partimos dos questionários *online* e das entrevistas realizadas com as professoras egressas do curso e que hoje atuam na Educação Infantil, entrelaçando as análises dos dados coletados com as informações contidas no projeto político-pedagógico do curso. Os dados produzidos foram interpretados e analisados, considerando a formação de professores da Educação Infantil, a partir da análise do desenvolvimento profissional docente.

Destacamos que a análise realizada considerou, especialmente, dois aspectos: o primeiro diz respeito ao processo formativo, com base no oferecimento do curso na modalidade a distância; o segundo, à formação e desenvolvimento profissional promovidos pelo curso na modalidade a distância (EAD) para dos professores da Educação Infantil.

Mantivemos os estudos e o aprofundamento teórico com foco no conceito de formação de professores da Educação Infantil na modalidade a distância (EAD) e o desenvolvimento profissional, refletindo acerca das perspectivas, contextos de formação a fim de refletirmos sobre os dados coletados.

Portanto, pretendemos, a partir da perspectiva de formação de professores e do oferecimento do curso de Licenciatura em Pedagogia para a Educação Infantil – modalidade a distância, entender de que maneira as ações formativas corroboram o desenvolvimento profissional de professores da Educação Infantil.

CAPÍTULO II

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: ELEMENTOS TEÓRICOS

Neste capítulo, dedicamo-nos ao desenvolvimento e explicitação da fundamentação teórica e à organização das leituras sobre a temática da formação de professores, modalidade a distância (EAD), formação de professores da Educação Infantil, desenvolvimento profissional.

Os elementos teóricos sobre a formação de professores aqui apresentados referem-se, sob o ponto de vista da pesquisadora, a uma relação imbricada e inseparável entre a concepção de formação e a formação de professores da Educação Infantil. Essa relação evidencia-se nas discussões crescentes sobre a formação de professores para atuarem na infância e o reconhecimento da Educação Infantil; desse modo, optamos por abordar os estudos em um contexto histórico amplo, indicando a configuração sobre essa formação na atualidade.

Destacamos a importância da Educação a Distância na formação de professores, abordando um histórico da educação a distância tendo em vista seu surgimento, evolução e conceitos que lhe são atribuídos. Apresentamos a abrangência da EAD na formação de professores, sua expansão e a experiência de cursos de formação de professores como o PROFORMAR.

Contextualizamos as reflexões que mobilizaram a investigação, empreendendo um diálogo com ênfase nos questionamentos que geraram a formulação de interrogações deste trabalho e os referenciais teóricos que nortearam a pesquisa.

2.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CONTEXTO HISTÓRICO E MOMENTO ATUAL

No Brasil, a profissão docente, nas últimas décadas, vem revelando que as práticas docentes, assim como as concepções de ensino, sofreram a influência da pedagogia do saber tradicional. Toda essa influência vem sendo confrontada porque já não encontra ressonância nas experiências cotidianas do professor, provocando, assim, um

posicionamento em relação às instâncias de formação e aos modelos que até então prescreveram suas condutas profissionais.

Nos anos de 1970, a aprovação da Lei Nº 5.692/1971 (BRASIL, 1971) ensejou a formação de especialistas como profissionais da educação numa perspectiva tecnicista; nos anos de 1980, a formação profissional foi marcada pela teoria crítica, voltando a atenção para a inter-relação da educação com a sociedade, revelando, nos cursos de formação de professores, uma nova abordagem com a visão de um saber crítico e comunicativo.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) Lei Nº 9394/1996, alterada pela Lei Nº 12.796/2013 (BRASIL, 2013), em seu artigo 62 estabelece:

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

Com a aprovação da Lei Nº9394/1996 (BRASIL, 1996), portanto, uma nova perspectiva se abre à formação de professores. De norte a sul do país vimos uma movimentação nas universidades para reestruturar seus cursos de Pedagogia, de modo a atender a demanda provocada por essa Legislação. Ao mesmo tempo, a disseminação de produções em revistas científicas, as discussões nas associações, como por exemplo, na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) que tratavam dessa temática ocuparam o cenário educacional ensejando pesquisas e reflexões sobre a formação inicial e continuada de professores.

Nesse sentido, tomando como referência o processo histórico da formação do professor, que compreende, aqui, mais especificamente as duas últimas décadas, podemos considerar duas grandes vertentes de pensamento em torno da concepção de professor - uma que o define como sujeito pensante, criativo e crítico de seu trabalho pedagógico, e outra que o fixa nas atividades da sala de aula, como mero executor de práticas educativas. Se pensarmos, hoje, que a formação pode e deve considerar a transformação de conhecimentos, através da mobilização de saberes, de teorias e práticas que se constituem no processo histórico da formação, passamos a ver esse professor como um sujeito pensante, criativo e crítico da sua prática educativa. O professor é o profissional que desenvolve o trabalho pedagógico na perspectiva de construí-lo como “[...] um espaço

prático de produção, de transformação e de mobilização de saberes e, portanto, de teorias, de conhecimentos e de saber-fazer específicos ao ofício de professor”. (TARDIF, 2000, p. 119).

Concordamos com o autor, entendemos que o professor, bem como a formação de professores são marcados por contínuos processos de mutação, interação, construção e transformação, movidos pelos embates das relações sociais que constituem o cenário histórico e contraditório da instituição formativa e educativa.

Formação de professores, quando concebida como um importante direito, um processo que estabelece relações entre a teoria e a prática da ação pedagógica, reconhece que não há um sentido de formação totalmente acabada e pronta, mas sim que o conhecimento está em contínua transformação, uma vez que a realidade não é estática. Esse reconhecimento exige, do professor, buscas constantes de novos conhecimentos que contribuam, decisivamente, para que realize, por inteiro, um novo tempo de formação, tendo algo mais a aprender e a ensinar.

Por isso, não se trata somente de substituir, exclusivamente, um instrumento de trabalho por outro, um professor por outro, um modelo de formação por outro, uma instituição educativa por outra, ou responsabilizar o professor pelo sistema educacional e, conseqüentemente, pela instituição educativa que temos hoje. É preciso uma concepção de formação de professor e de reconstrução da instituição educativa que responda às necessidades contemporâneas da formação e da função social do professor da Educação Básica. Nesse sentido, o conhecimento pedagógico do professor é uma construção contingente e aproximativa de uma realidade complexa, conflitiva e mutante, e é elaborado ao longo da sua vivência profissional, exigindo a capacidade de entendê-la para organizar seu trabalho.

Se tomamos esse processo dialético de desconstrução e reconstrução do ser no mundo e do próprio mundo, característico da condição inacabada do ser humano, por estar em um movimento permanente de autossuperação dos desafios da realidade, o professor em formação é concebido como um profissional que precisa compreender a função social da instituição educativa, seus saberes e a relação desses com sua atividade profissional.

Nessa direção, a mudança educacional, segundo Nóvoa (1992, p. 26), implica pensar que “[...] hoje não basta mudar o profissional, é preciso mudar também os contextos em que ele intervém.” Assim, a formação para o exercício da profissão deve promover progressivamente uma nova cultura da formação de professores, que os coloque na

condição “[...] que assumam a responsabilidade de seu próprio desenvolvimento profissional [...]”. (NÓVOA, 1992, p. 27).

É importante que consideremos, ainda, “[...] práticas de formação que tomem como referência as dimensões colectivas que contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores” (NÓVOA, 1992, p. 27).

Nessa perspectiva, a formação faz parte de um projeto de sociedade justa e equitativa, em que os professores são encarados como sujeitos pensantes e construtores do seu exercício profissional, evidenciando o desenvolvimento da consciência profissional, uma vez que os professores não podem figurar somente “[...] como meros executores passivos de ideias concebidas em outra parte” (ZEICHNER, 1995, p. 386). Ressaltamos, nessa perspectiva, que o aspecto crítico permeará a formação, já que, de acordo com Freire (2004), entendemos que a ideia de criticidade opõe-se à de ingenuidade garantindo, assim, um conhecimento, um aprofundamento da análise da realidade social para a tomada de posição frente a formação.

Aliadas às discussões anteriormente apresentadas, outros autores apontaram referenciais de formação reconhecidamente válidos, considerando a prática como referência (MACEDO, 1994); observação e registro (WEFFORT, 1996); reflexão (ZEICHNER, 1993; 1995); projetos de investigação (PORTO, 2000) e (PIMENTA; GARRIDO; MOURA, 2000), evidenciando que nas últimas décadas, a prática também vem sendo concebida como *locus* de produção de conhecimentos, na medida em que se lhe confere um espaço de criação de conhecimentos.

Nessa direção, Nóvoa (1997) afirma que a formação de professores precisa deslocar-se da perspectiva excessivamente acadêmica para a perspectiva da profissionalidade, evidenciando a necessidade de uma formação que esteja centrada nos desenvolvimentos pessoal, profissional e organizacional.

Outro aspecto importante, nesse sentido, é reconhecer que cada momento abre possibilidades para desconstrução e reconstrução de outros momentos de formação, assumindo um caráter de recomeço, tornando-se a prática mediadora da produção do conhecimento mobilizado na experiência de vida do professor e em sua identidade, construindo-se a partir de uma prática interativa e dialógica entre o individual e o coletivo, alterando a perspectiva da formação.

De acordo com Nóvoa (1997):

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional. [...] Urge por isso (re)encontrar espaços de interacção entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida. A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência. (NÓVOA, 1997, p. 25).

Destacamos que a formação de professor, associada ao desenvolvimento pessoal e ao autoconhecimento relacionados ao processo de formação docente, está vinculada à perspectiva crítico-reflexiva enfatizada por Nóvoa (1997), anteriormente, em um processo de construção associado à reflexão crítica acerca da prática. Ainda em relação à formação acadêmica, quanto à concepção de ser professor, Garcia (1998) afirma:

A professora, no exercício da prática docente, é portadora de uma teoria adquirida em seu curso de formação inicial, teoria atualizada a cada dia, em sua relação com as crianças na sala de aula e com suas colegas professoras nas reuniões pedagógicas, nas experiências que vive dentro e fora da escola, nas leituras que faz, nos cursos que participa, nas reflexões que produz. [...] Torna-se uma professora que pesquisa e uma pesquisadora que ensina. Pesquisa em ação e que visa à ação – pesquisa-ação no melhor sentido. Algumas tomam consciência de que sempre “pesquisaram”, sem saber o que faziam. (GARCIA, 1998, p. 21).

Referentemente ao conceito de formação, Porto (2000) ressalta que

[...] altera-se a perspectiva da formação: o fazer, entendido como uma atividade alheia à experiência e ao conhecimento do professor, cede lugar ao saber fazer reflexivo, entendido como autoformação, percurso que ocorre na indissociabilidade de teoria/prática, condição fundante da construção de novos conhecimentos e de novas práticas – reflexivas, inovadoras, autônomas. (PORTO, 2000, p. 14).

Considerando as ideias desse autor, destacamos que a formação constitui um processo vivencial, não puramente individual, mas que acontece envolvido em contexto fundante aliando experiência e conhecimento no processo formativo.

A respeito de processo formativo, ressaltamos, ainda, a concepção de Marcelo García (1999), ao utilizar o termo “desenvolvimento”, pois remete à ideia de processo e continuidade, ao superar a justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento dos

professores. Nessa perspectiva, o desenvolvimento profissional de professores pressupõe uma abordagem, na formação de professores, que reconheça o “carácter contextual, organizacional e orientado para a mudança” (p. 137), sendo entendido como [...] “o conjunto de processos e estratégias que facilitam a reflexão dos professores sobre a sua própria prática, que contribui para que os professores gerem conhecimentos prático, estratégico e sejam capazes de aprender com a sua experiência” (MARCELO GARCIA, 1999, p. 144).

Ainda em relação ao desenvolvimento profissional, Day (2001) considera se tratar de um processo que engloba todas as experiências de aprendizagem (naturais, planejadas e conscientes) que trazem benefício direto ou indireto contribuindo para o desempenho profissional.

Evidentemente, o processo formativo envolve crescer, ser, sentir e agir, refletindo que

O desenvolvimento profissional conota uma realidade que se preocupa com os processos (levantamento de necessidades, participação dos professores na definição da acção), os conteúdos concretos aprendidos (novos conhecimentos, novas competências), os contextos de aprendizagem (formação centrada na instituição educativa) a aprendizagem de processos (metacognição), a relevância para as práticas (formação centrada nas práticas) e o impacto na aprendizagem dos alunos. (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2000, p. 43).

De acordo com Freire (1988, p. 76): “[...] é importante apreender conhecimentos não apenas para nos adaptarmos, mas, sobretudo, para transformar a realidade, para nela intervir e recriar [...]”. Nesse sentido, destacamos que apenas o acesso à informação não garante ao professor a reflexão, pois existe uma distinção entre informação e conhecimento. Segundo Pimenta (2002),

[...] conhecer é mais do que obter as informações. Conhecer significa trabalhar as informações. Ou seja, analisar, organizar, identificar suas fontes, estabelecer as diferenças destas na produção da informação, contextualizar, relacionar as informações e a organização da sociedade, como são utilizadas para perpetuar a desigualdade social. Trabalhar as informações, na perspectiva de transformá-las em conhecimento, é primordialmente tarefa das instituições educativas. (PIMENTA, 2002, p. 100).

Assim, os cursos de formação de professores da Educação Infantil necessitam ser - mais do que um espaço de informação - espaço de reflexão crítica, que forneçam subsídios às ações dos professores, a fim de que estes possam intervir na realidade na qual estão

inseridos. Dessa forma, podemos indagar se nos cursos de formação, de modo geral, a transmissão de um grande volume de informações - em alguns casos desarticuladas entre si e pouco significativas - garantem um espaço permanente de reflexão da prática do professor.

Por isso a necessidade de refletir acerca da formação quer seja presencial, quer seja a distância, tendo em vista o oferecimento de cursos comprometidos em atender o perfil dos acadêmicos na atualidade, preparando-os de tal forma que possam atuar em suas realidades, mais especificamente na Educação Infantil.

Frente às mudanças que vêm ocorrendo no contexto educacional, com relação ao avanço das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC), precisamos dialogar com os programas de formação de professores, pois são muitas as questões que envolvem professores que já atuam, como os professores em formação. Contudo, reafirmamos que nosso compromisso não pode se afastar de uma análise reconhecendo a complexidade do processo formativo, seja ele presencial ou a distância.

Desse modo, precisamos reconhecer, em nossos diálogos, que os avanços científicos e a tecnologia trouxeram outras formas de pensar os contextos de vida pessoal, social e/ou educacional. Com isso, a educação a distância expandiu-se e vem ganhando espaço nas discussões em torno da formação, trazendo novas exigências à educação a distância e à tecnologia na formação de professores, não apenas como uma ferramenta, mas, sim, como uma possibilidade real e necessária no reconhecimento como outra forma de construção dos processos formativos, considerando os limites dessa modalidade educacional.

A respeito da EAD, Romanowski (2008), afirma que:

Para o enfrentamento de novos desafios, a educação a distância apresenta-se como uma modalidade capaz de contribuir para a formação em locais distantes dos grandes centros de produção do conhecimento. Com efeito, estudar a distância pode contribuir na concretização das políticas públicas de formação de docente, na oferta de oportunidades educativas e na participação na economia e desenvolvimento da sociedade, minimizando os efeitos da exclusão social. (ROMANOWSKI, 2008, p. 27).

Com base na afirmação da autora, nos estudos e debates acerca da formação de professores, é necessário que se inclua e articule o oferecimento do curso na modalidade a distância aos contextos formativos, especificamente ao de professores da Educação Infantil.

O desenvolvimento profissional de professores, segundo a abordagem de Marcelo Garcia (2009, p. 7), é “[...] um processo individual e coletivo que se deve concretizar no local de trabalho do docente: a escola; e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais, através de experiências de índole diferente, tanto formais como informais”.

Reconhecer o desenvolvimento profissional requer considerar os termos presentes nas exigências legais, conforme disposto na LDBEN nº 9.394/1996, uma vez que a prerrogativa legal favoreceu que os processos de discussão sobre os cursos oferecidos fossem iniciados. Com relação a essa Lei, Mello (2002) afirma o seguinte:

[...] é uma lei sintonizada com a realidade do país de um lado e com a nova ordem de outro. O paradigma pedagógico e curricular que ela inaugura no plano normativo tomará ainda anos para ser incorporada na prática das instituições educativas e salas de aula. Mas a lei é decisiva como legitimação e rumo dessa transformação. (MELLO, 2002, p. 12).

Observemos, também, a Resolução 03/1997 do Conselho Nacional de Educação (CNE), que determina, no artigo 5º, que os sistemas de ensino “[...] envidarão esforços para implementar programas de desenvolvimento profissional dos docentes em exercício, incluída a formação em nível superior em instituições credenciadas, bem como em programas de aperfeiçoamento em serviço”. (BRASIL, 1997). A base legal constituída acena para um amplo programa nacional de formação de professores, capaz de colaborar com a qualificação pedagógica da ação docente, tendo em vista a garantia de uma aprendizagem condizente com os fins da educação e com o direito à educação e à instituição educativa de qualidade.

O estabelecimento de processos formativos não podem prescindir, portanto, da literatura que vem dando suporte teórico para pensarmos as bases da formação e da função do professor da Educação Básica. Por outro lado, os instrumentos legais devem referendar o desenvolvimento de projetos formativos, de modo a não perdermos de vista os rumos da história. Estamos vivendo momento importante em relação à definição de pressupostos básicos para a formação de professores.

Com efeito, as instituições de ensino superior devem atentar para o que estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso Graduação de Pedagogia - Licenciatura, aprovadas pela Resolução CNE/CP 01 de 15 de maio de 2006. Elas preconizam uma formação que privilegia a docência, principalmente para a “Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio de modalidade normal e em

cursos de Educação Profissional”, além de destacar que a formação do licenciado em Pedagogia deve garantir a centralidade de “[...] conhecimentos da escola como organização complexa que tem a função social e formativa de promover, com equidade, educação para e na cidadania”. (BRASIL, 2006).

Nessa direção, deve ser levada em consideração, ainda, a Resolução N° 2, de 1° de julho de 2015, publicada recentemente e que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, princípios, fundamentos, dinâmica formativa e procedimentos a serem observados nas políticas, na gestão e nos programas e cursos de formação, bem como no planejamento, nos processos de avaliação e de regulação das instituições de educação que as ofertam. Esse Parecer, mantém a formação nos cursos de Licenciatura, em graduação plena, previstos no Art. 62 da LDBEN, e reedita os cursos de licenciatura curta que haviam sido extintos pela própria LDBEN. (BRASIL, 2015).

Gatti e Barreto (2009) destacam que

Políticas na direção de qualificar melhor a educação básica passam pela formação pré-serviço e continuada dos docentes, mas passam também pela renovação constante da motivação para o trabalho do ensino, pela satisfação com a remuneração e a carreira, o que implica a implementação de várias ações de gestão do pessoal do ensino de modo integrado. Políticas isoladas, ações pontuais não interligadas por uma finalidade comum na direção de construção de um valor social profissional não causam impactos relevantes. Assim, ações de diversas naturezas em relação à profissionalização docente necessitariam evidenciar melhorias nas perspectivas de carreira e alterar o imaginário coletivo relativo a esta profissão, tanto na sociedade em geral, como entre os próprios professores. (GATTI; BARRETO, 2009, p. 256).

Ainda a esse respeito, Gatti (2010), enfatiza a necessidade de problematizar as ações em relação à formação, apontando que

No que concerne à formação de professores, é necessária uma verdadeira revolução nas estruturas institucionais formativas e nos currículos da formação. As emendas já são muitas. A fragmentação formativa é clara. É preciso integrar essa formação em currículos articulados e voltados a esse objetivo precípua. A formação de professores não pode ser pensada a partir das ciências e seus diversos campos disciplinares, como adendo destas áreas, mas a partir da função social própria à escolarização – ensinar às novas gerações o conhecimento acumulado e consolidar valores e práticas coerentes com nossa vida civil. (GATTI, 2010, p. 1.375).

Perguntamo-nos como as instituições responsáveis pela formação de professores interpretam os artefatos legais, de modo a garantir uma formação que vincule e estabeleça interlocuções entre o que se aprende e o que se ensina. Desse modo, precisamos fazer valer o que estabelece o discurso oficial: “Com efeito, a pluralidade de conhecimentos e saberes introduzidos e manejados durante o processo formativo do licenciado em Pedagogia sustenta a conexão entre sua formação inicial, o exercício da profissão e as exigências de educação continuada” (BRASIL, 2006, p. 7).

No quadro de políticas de formação e nas propostas oficiais, deflagram-se contradições presentes, quando a luta pela igualdade de condições de formação configura-se como um direito dos sujeitos e um dever do Estado, devendo essa ser assegurada também por meio do reconhecimento das experiências profissionais e pessoais do professor no exercício da profissão, ultrapassando o instrumentalismo indo ao encontro das necessidades de aprendizagem dos acadêmicos dos cursos de formação.

Notadamente, sabemos que diferentes significados e instâncias são atribuídos à formação e, nesse sentido, há um reconhecimento, por parte dos professores, de que a formação também ocorre com a experiência, nas trocas com os colegas de profissão, no ato do conhecimento, que pode ser construído como um conjunto de saberes necessários à prática educativa e, desse modo, o processo formativo não começa e nem finaliza com a formação inicial; ao contrário, impõe-se como indispensável à formação continuada nos contextos formativos e as práticas profissionais como a base da formação.

O processo formativo vem sendo redesenhado na parceria universidade-instituição educativa, grupos de estudo, congressos, associações de instituição educativas; tem sido incentivado a acontecer, preferencialmente, no interior das instituições educativas, que se caracterizam como espaços de reflexão sobre as práticas e discursos, ao mesmo tempo em que fortalecem os espaços de formação de professores.

Nesse sentido, ressaltamos as ideias de Zeichner (2010), quando aponta para o hibridismo e o terceiro espaço definindo:

[...] envolvem uma rejeição das binaridades tais como entre o conhecimento prático profissional e o conhecimento acadêmico, entre a teoria e a prática, assim como envolve a integração, de novas maneiras, do que comumente é visto como discursos concorrentes – em que uma perspectiva do isso ou aquilo é transformada num ponto de vista do tanto isso, quanto aquilo. (ZEICHNER, 2010, p. 486).

O autor sugere, ainda, em referência ao conceito de terceiro espaço:

[...] criação de espaços híbridos nos programas de formação inicial de professores que reúnem professores da Educação Básica e do Ensino Superior, e conhecimento prático profissional e acadêmico em novas formas para aprimorar a aprendizagem dos futuros professores. (ZEICHNER, 2010, p. 487).

É importante destacar que a formação se constitui um direito previsto na Lei Nº 9394/1996, Art. 67:

[...] os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: [...] II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim. (BRASIL, 1996).

Nesse contexto, os cursos de formação inicial devem garantir o direito aos professores, entendendo a formação como uma atividade eminentemente humana, complexa, intencional, inscrita no campo da educação como uma área de pesquisa, portanto, com conteúdo que exige uma fundamentação teórica na construção de uma prática pedagógica ancorada na formulação desse conhecimento em uma dada realidade. Segundo Pimenta (2002, p. 20), “[...] o desafio, então, posto aos cursos de formação inicial é o de colaborar no processo de passagem dos educandos de seu ver o professor como aluno ao seu ver-se como professor”.

O processo formativo prevê uma participação ativa do professor criticamente situado, que busca, continuamente, analisar o seu processo de desenvolvimento em uma articulação entre a formação pessoal e profissional. Esse processo deve garantir o encontro/confronto das ações e experiências vivenciadas, no sentido de assegurar ao docente as condições necessárias para transformar a realidade e para colocar-se como um pesquisador observador participante, produtor do conhecimento mobilizado na experiência de vida e no decorrer da constituição de sua identidade profissional, num percurso em que a teoria e prática sejam indissociáveis e condição fundante na construção de novos conhecimentos e de novas práticas.

Esse processo formativo norteia-se por um conjunto de ações, conhecimentos, experiências vividas, pois não nascemos professores, mas nos constituímos professores: “[...] muita coisa da profissão se aprende com a prática, pela experiência, tateando e descobrindo, em suma, no próprio trabalho” (TARDIF, 2002, p. 86). Mas, afinal, quais as implicações da formação na constituição desse professor? Que professor é esse? A resposta vem do próprio Tardif (2002):

[...] é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos. (TARDIF, 2002, p. 39).

O Curso de Licenciatura em Pedagogia para Educação Infantil – modalidade a distância (2006-2010) insere-se no contexto da formação de professores da Educação Infantil, respondendo à necessidade de investimentos na formação dos profissionais da educação, na medida em que as políticas públicas reconhecem a importância do papel dos professores na sociedade.

Nesse processo, vem se destacando a parceria com as universidades públicas federais, desde 2004, com o oferecimento na modalidade a distância do curso de Pedagogia para Educação Infantil – Consórcio PROFORMAR, principalmente, pela compreensão e reconhecimento de que as IES constituem-se locus privilegiado de formação e produção de conhecimento, o que inclui a formação de professores da Educação Infantil, sendo de fundamental importância ampliar as diferentes estratégias e ações de formação, considerando as diversidades que constituem a realidade educacional em nosso país.

Diante da realidade e atualidade das questões sobre como os professores da Educação Infantil se constituem nos cursos de formação de professores, impõe-se a necessidade de analisar o curso de Licenciatura em Pedagogia para a Educação Infantil – modalidade a distância (2006-2010), oferecido pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), numa parceria interinstitucional denominada Consórcio PROFORMAR, e as implicações no processo formativo e no desenvolvimento profissional de professores da Educação Infantil. Segundo Marcelo Garcia (2010), os estudos organizam-se a fim de diminuir a tensão da inserção do professor na instituição educativa, por isso a importância de se oferecer e estudar sobre projetos de formação e seus resultados na promoção da formação docente e desenvolvimento profissional.

A formação de professores no cenário nacional e internacional vem, nas últimas décadas, mobilizando pesquisadores, professores e instituições. Os desafios da contemporaneidade revelam que as práticas docentes, assim como as concepções de ensino, vêm sendo confrontadas na busca da promoção de uma formação de professores adequada e de qualidade de cursos de formação de professores em nosso país.

Nessa direção, a educação como direito humano tem, como função, garantir a formação de professores; isso implica ter acesso ao direito à educação. Entender a

formação dos professores como um direito pressupõe reconhecer que o oferecimento de cursos de licenciatura atenda às práticas formativas do profissional da educação, mais especificamente do professor da Educação Infantil. A esse respeito, destacamos que

[...] o acesso à educação é também um meio de abertura que dá ao indivíduo uma chave de autoconstrução e de se reconhecer como capaz de opções. O direito à educação, nesta medida, é uma oportunidade de crescimento cidadão, um caminho de opções diferenciadas e uma chave de crescente estima de si. (CURY, 2002, p. 260).

Na sociedade contemporânea, a grande maioria dos países conta com uma legislação que garante aos seus cidadãos o acesso à educação. À luz da consideração de Cury (2006), destacamos o direito humano à educação, apontando para a relação entre democracia e escolaridade. Com base nessa relação, aborda-se, ainda, a função social da educação e da escola e sua importância para a formação do homem como sujeito histórico e, também, para o desenvolvimento da cidadania.

A educação como direito constitui-se mediante várias normas legais, internacionais e nacionais, que garantem ao cidadão o acesso à educação, direito que se torna a base para a aquisição do conhecimento e para a concretização dos direitos humanos no aspecto ético, econômico, político e cultural. Sua origem remonta ao final do século XIX e início do século XX e foi “[...] fruto de lutas conduzidas por uma concepção democrática da sociedade em que se postula ou a igualdade de oportunidades ou mesmo a igualdade de condições sociais”. (CURY, 2002, p. 247).

No âmbito internacional, a trajetória do direito à educação fundamenta-se em importantes documentos que reconhecem, no elenco dos direitos humanos, os direitos sociais, os direitos civis e os direitos políticos. Dentre esses documentos, os principais são: a Declaração Universal dos Direitos do Homem, de 1948; a Convenção Relativa à Luta contra a Discriminação no Campo do Ensino, de 1960; o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, de 1966; o Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos, de 1966; a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, de 1990.

No contexto brasileiro, o direito à educação, ao contrário de muitos países do terceiro mundo, foi estabelecido constitucionalmente no final dos anos 1980. Historicamente, dentre os marcos legais que asseguram o direito à educação a todos os cidadãos brasileiros e estabelecem a Educação Básica como direito público e subjetivo, destacam-se: a Carta de Adesão ao Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, de 1992; a Constituição Federal, de 1988; a Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional (LDBEN) de 1996, o Plano Nacional de Educação (PNE) – (2001–2014), além de pareceres e resoluções dos Conselhos de Educação que regulamentam a implementação do referido direito.

Tomando como referência o direito à educação, destacamos o direito de professores da Educação Infantil à formação. Para que um direito seja garantido, não basta que ele seja reconhecido, é necessário que esteja inscrito em lei de caráter nacional. Com efeito,

[...] a declaração e a garantia de um direito tornam-se imprescindíveis no caso de países, como o Brasil, com forte tradição elitista e que tradicionalmente reservam apenas às camadas privilegiadas o acesso a este bem social. Por isso, declarar e assegurar é mais do que uma proclamação solene. Declarar é retirar do esquecimento e proclamar aos que não sabem, ou esqueceram, que eles continuam a ser portadores de um direito importante. Disso resulta a necessária cobrança deste direito quando ele não é respeitado. (CURY, 2002, p. 259).

Interessa-nos destacar que a educação, como direito humano, vai além do acesso à formação; envolve a formação plena do homem e a efetivação da cidadania, sendo, portanto, aspecto fundamental do processo formativo de todo e qualquer profissional.

Constatamos que a legislação nacional procura garantir o acesso dos cidadãos à educação e ao sistema escolar, no entanto, esse direito ainda deixa de ser usufruído por uma parcela considerável da população. Observamos, também, um quadro de violação dos princípios básicos da Constituição Federal 1988, no que diz respeito à universalização e qualidade da educação escolar e no que se refere ao respeito aos princípios de igualdade, pluralidade e diversidade; tendo em vista que não conseguimos ver que não há uma relação direta entre a democratização da oferta de vagas no Brasil e a melhoria na qualidade de ensino.

Não é difícil constatar que as políticas públicas de educação não foram suficientes para minimizar as condições de acesso de professores para formação e atuação na docência na Educação Infantil. Nesse sentido, a função social da escola tem finalidades intrínsecas ao ato educativo, diz respeito à formação de sujeitos humanos, ao desenvolvimento de potencialidades que possibilitarão a apropriação de um saber social e historicamente construído e, conseqüentemente, a participação dos cidadãos em todos os espaços sociais e políticos e a inserção qualificada no mundo profissional do trabalho. (CURY, 2006).

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, declara que:

[...] a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao

pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 2001, p.121).

Essa premissa enseja que repensemos as instituições educativas como espaço em que os sujeitos têm uma ação ativa no contexto social em que vivem. Nessa perspectiva, vale lembrar que a função social da educação e da escola, sobretudo no que se refere à conquista da cidadania e ao preparo para o exercício profissional, é ser um espaço de sociabilidade que possibilita a construção e a socialização do conhecimento produzido, tendo em vista que esse conhecimento não é dado *a priori*. Trata-se de conhecimento vivo e que se caracteriza como processo em construção. Para que exerça plenamente o seu papel, é preciso que haja uma ação organizada dos professores e de outras parcelas da sociedade em busca de mudanças, adequando-a às transformações sociais ocorridas nas últimas décadas, mas, principalmente, instrumentalizando os sujeitos a agirem ativamente no contexto social que vivem.

Pensar o papel que ocupamos nessa sociedade é nosso direito e dever, assim como pensar a função social da educação, das teorias, práticas, experiências formativas enquanto elementos de ação e de formação dos sujeitos. Nesse contexto, insere-se o oferecimento do curso de formação de professores, levando-nos a inferir que a formação docente envolve muito mais, ela é parte do processo de constituição da essência humana, como um direito inalienável, perdurando por toda a nossa existência e trazendo consigo uma gama de outros direitos que possibilitem a todos os sujeitos viverem sua condição de cidadãos. A formação de professores da Educação Infantil é parte do processo educativo, portanto requer a garantia de acesso aos conhecimentos fundamentais e as aprendizagens para o exercício da docência.

No âmbito da garantia dos direitos, entendemos que as políticas públicas determinam as condições; a esse respeito, destacamos que o Plano Nacional de Educação (PNE/2001 - 2011) reforçou em suas metas a responsabilidade da União, Estados e Municípios de habilitar os profissionais que atuam na Educação Infantil. No que se refere aos objetivos e metas relativos à Educação Infantil, a quinta meta, letra b dispõe:

Estabelecer um Programa Nacional de Formação dos Profissionais de Educação Infantil, com a colaboração da União, Estados e Municípios, inclusive das universidades e institutos superiores de educação e organizações não-governamentais.

b) que, em cinco anos, todos os professores tenham habilitação específica de nível médio e, em dez anos, 70% tenham formação específica de nível superior. (BRASIL, 2001).

Além disso, a 6ª meta estabeleceu que a partir da vigência do PNE, somente seriam admitidos, na docência da Educação Infantil, os profissionais que possuísem a titulação mínima em nível médio, modalidade normal, dando-se preferência à admissão de graduados em curso específico em nível superior.

Nesse sentido, ainda, o PNE, no que se refere à política de formação de professores, expressa que

[...] EAD é entendida como um importante instrumento de formação e capacitação de professores, além de iniciar um projeto de universidade aberta a fim de dinamizar a formação de profissionais da educação para atender à demanda de nossa sociedade (BRASIL, 2001, p. 51).

Dessa forma, em relação aos objetivos e metas, o referido Plano determinou estratégias, prazos e formas de atuação e de uso da modalidade a distância para a formação de professores a distância:

Iniciar, logo após a aprovação do Plano, a oferta de cursos a distância, em nível superior, especialmente na área de formação de professores para a educação básica; Ampliar, gradualmente, a oferta de formação a distância em nível superior para todas as áreas, incentivando a participação das universidades e das demais instituições de educação superior credenciadas; Incentivar, especialmente nas universidades, a formação de recursos humanos para a educação a distância; Apoiar financeira e institucionalmente a pesquisa na área de educação a distância. (BRASIL, 2001, p. 52-53).

A Lei Nº 13.005, de 24 de junho de 2014, aprovou o Plano Nacional de Educação – PNE, em seu Artigo 1º, com vigência por 10 (dez) anos, a contar da publicação dessa Lei. Dentre os artigos destacamos o 2º, que, de acordo com as diretrizes, propõe:

- I - erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- IV - melhoria da qualidade da educação;
- V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
- VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
- VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;
- VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;
- IX - valorização dos (as) profissionais da educação;
- X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental. (BRASIL, 2014).

Em consonância com o Art. 2º, o Art. 3º estabelece as metas e as estratégias específicas, evidenciando, ainda, no Art. 5º que a execução do Plano Nacional da Educação (PNE), em suas metas, será objeto de monitoramento contínuo e de avaliações periódicas.

Nessa direção, ressaltamos as Metas 1, 15, 16, bem como suas respectivas estratégias, por tratarem das questões concernentes à Educação Infantil e à formação de professores, objeto da nossa pesquisa:

Meta 1: universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE. [...] Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do Art. 61 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. (BRASIL, 2014).

Evidenciadas essas metas, que, em nosso entender, propõem a ampliação do atendimento à Educação Infantil e garantem a política nacional de formação dos profissionais da educação, apontamos, a seguir, parte das estratégias que dizem respeito aos aspectos abordados no estudo:

[...] 1.8) promover a formação inicial e continuada dos (as) profissionais da educação infantil, garantindo, progressivamente, o atendimento por profissionais com formação superior; 1.9) estimular a articulação entre pós-graduação, núcleos de pesquisa e cursos de formação para profissionais da educação, de modo a garantir a elaboração de currículos e propostas pedagógicas que incorporem os avanços de pesquisas ligadas ao processo de ensino-aprendizagem e às teorias educacionais no atendimento da população de 0 (zero) a 5 (cinco) anos [...]. (BRASIL, 2014).

Partindo do disposto, destacamos que o PNE, como documento-referência da política educacional brasileira, apresenta princípios, diretrizes, prioridades, metas e estratégias de ação com vistas ao enfrentamento dos problemas educacionais do país que

trarão implicações na execução das estratégias, tanto no que se refere ao oferecimento quanto na formação inicial e continuada de professores da Educação Infantil.

Por se tratar de objeto da pesquisa, destacamos que, em relação ao oferecimento de cursos na modalidade a distância, o PNE (2001-2011) destinou um capítulo para essa modalidade de ensino e às tecnologias educacionais, evidenciando-as como possibilidades eficazes para dirimir os déficits e as desigualdades regionais educacionais, como também uma estratégia de democratização e acesso à educação. No PNE vigente (2014-2024), podemos inferir que a modalidade a distância (EAD) permeia algumas metas 10, 11 e 14 – cuja finalidade é ampliar a oferta e democratizar o acesso à educação profissional pública e gratuita. Além da formação continuada, por meio da Universidade Aberta do Brasil (UAB). (BRASIL, 2014).

Destacamos, no texto do PNE (2014-2024), que a EAD aparece na Meta 10 como estratégia do item 10.3, para ser uma modalidade de fomento e integração de jovens e adultos com a educação profissional; na meta 11, para fomentar a expansão da oferta de educação profissional técnica de nível médio para ampliar a oferta e democratizar o acesso; e, por fim, na estratégia 14.4, dentro da meta 14, para “[...] expandir a oferta de cursos de pós-graduação *stricto sensu* utilizando metodologias, recursos e tecnologias de educação a distância, inclusive por meio do Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB” (BRASIL, 2014).

Evidencia-se a importância de retomar que o oferecimento dos cursos na modalidade a distância deve figurar – considerando-se reflexões mais aprofundadas sobre a inserção e a manutenção das tecnologias da informação e comunicação - não como recursos ou estratégias, mas em consonância com a definição de uma política de EAD que reconheça os Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância (BRASIL, 2007). Além disso, reiteramos que, segundo o documento, não há um modelo único de EAD:

A natureza do curso e as reais condições do cotidiano e necessidades dos alunos são os elementos que irão definir a melhor tecnologia e metodologia a ser utilizada, bem como a definição dos momentos presenciais necessários e obrigatórios, para estágios supervisionados, práticas em laboratórios de ensino, tutorias presenciais nos polos descentralizados de apoio presencial e outras estratégias (BRASIL, 2007, p. 7).

Considerando que os indicadores educacionais realçam que a melhoria da qualidade da educação depende, de maneira integrada, tanto de fatores internos quanto de fatores

externos, que impactam o processo educativo e de aprendizagem das crianças, tem-se implantado e articulado um conjunto de políticas públicas sociais e educativas viabilizadoras de melhores condições sociais e culturais para o exercício pleno da cidadania, incluindo-se o direito a educação.

Portanto, a formação de professores considera a formação inicial e o desenvolvimento profissional, ou seja, o desenvolvimento de uma vida toda, a partir da história pessoal e profissional. O direito à formação não pode desconsiderar esse percurso pessoal e profissional dos professores, bem como as condições para o desenvolvimento de seu percurso formativo. Dessa forma, torna-se um direito e uma necessidade que se ofereça aos professores a formação como área de conhecimento, de investigação, que permita, a esses docentes, intervir no desenvolvimento do ensino, no currículo e na escola, com o objetivo de contribuir para a educação.

Imbernón (2004, p. 15) afirma que “[...] a formação assume um papel que transcende o ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação [...]”.

Ainda, segundo as contribuições de Imbernón (2009), a profissão docente comporta um conhecimento pedagógico específico, um compromisso ético e moral, articulando o desempenho profissional e o reconhecimento de sua efetividade acontece na prática cotidiana.

As considerações iniciais a respeito do direito à educação, aliadas às inquietações, conduziram à busca de estudos que subsidiassem teoricamente as questões a serem investigadas, considerando a existência de uma literatura fértil no campo da formação de professores, em especial sobre os conhecimentos incorporados e atualizados por eles em seus processos de vida, de trabalho e de formação.

Nessa direção, destacamos Imbernón (2009), com sua visão de que a formação inicial tem relação intrínseca com o conhecimento pedagógico capaz de fornecer as bases para a construção de um conhecimento relacionado à assunção de princípios básicos nos âmbitos científico, cultural e contextual da profissão, enquanto a formação continuada permite ampliar as capacidades e habilidades, descobrir, organizar, fundamentar e revisar os conhecimentos, habilidades e atitudes do professor, de forma a suscitar a aquisição de conhecimentos que o torne capaz de desenvolver-se para o exercício da profissão.

A formação inicial e continuada do professor são condições para o desempenho das atividades inerentes à função de ensinar, são os eixos fundamentais para o

desenvolvimento profissional. Assim, a formação inicial denota o espaço que se define nas políticas de educação, enquanto a formação continuada aponta para uma constante compreensão sobre a educação, a escola e a próprio desenvolvimento profissional.

Tal perspectiva amplia a necessidade de análises constantes sobre suas configurações e práticas ao longo das últimas décadas, entendida em decorrência da concepção de educação que se privilegia em cada momento histórico. Continuamente deparamo-nos com questões como: formação para quê? Com que sentido? Inicial, continuada, em serviço? As respostas a essas questões evidenciam a compreensão dos processos formativos e, dessa forma, estabelece-se um posicionamento que requer compreensão. Segundo Gauthier (1999, p. 24), “[...] cada dispositivo do olhar e da observação modifica o objeto de estudo [...] por isso, nunca estudamos um objeto neutro, mas sempre um objeto implicado, caracterizado pela teoria e pelo dispositivo que permite vê-lo, observá-lo e conhecê-lo”.

Nessa direção, destacamos que o processo histórico da formação do professor que vem sendo produzida nas duas últimas décadas emerge sob múltiplos olhares. Acreditamos que a formação de professores pode e deve considerar a transformação, por meio da mobilização de saberes, de teorias, de conhecimentos, em contínuo processo de interação, de desconstrução, de construção, de reconstrução, apoiada pelos confrontos nas relações sociais capaz de reconhecer o professor como um sujeito ativo, pensante, histórico, crítico e criativo de seu trabalho pedagógico.

Conceber a formação nos diferentes contextos, espaços e tempos tem contribuído para o aprofundamento de questões teórico-metodológicas que necessitam ser constantemente analisadas, problematizadas e confrontadas na busca de respostas para as questões da formação docente, que subsidiem e fundamentem a elaboração e consolidação de propostas que tenham o professor e seu processo formativo como referência. Entendemos a concepção de formação como um processo de desenvolvimento pessoal e estruturação do profissional, permeado pela reflexão sobre a ação, constituída no tempo e no espaço e que não se constitui em si mesma, configurando-se diante da realidade educativa como uma espécie de desejo, de necessidade de avançar na construção de ser e de estar na profissão. Nóvoa (2009) confirma essas ideias quando assim se expressa:

Ao longo dos últimos anos, temos dito (e repetido) que o professor é a pessoa e que a pessoa é o professor. Que é impossível separar as dimensões pessoais e profissionais. Que ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos. Que

importa, por isso, que os professores se preparem para um trabalho sobre si próprios, para um trabalho de autorreflexão e de autoanálise (NÓVOA, 2009, p. 38).

Portanto, o desafio que se apresenta consiste em reconhecer que a vida pessoal e a vida profissional do professor imbricam-se e determinam seus modos de ser e de estar na profissão. Se considerarmos essas premissas como sendo verdadeiras e pertinentes, a formação de professores não pode estar centrada apenas nos aspectos técnicos, didáticos, instrumentais e racionais ligados ao exercício de um saber-fazer profissional. Ela demanda, ao contrário, ser orientada por um princípio ético capaz de sustentar o professor, capaz de levá-lo a avançar em direção de uma maior compreensão sobre o estatuto teórico da formação, promovendo, conforme citação de Nóvoa (2009), a autorreflexão e de autoanálise.

Reconhecemos, também, que o processo formativo, a construção de conhecimento, desenvolvem-se ao longo da vida e em diversos contextos e situações. O professor nunca está formado, acabado e pronto, pois o conhecimento está em contínua mudança e a realidade não é estática. Isso exige dele, portanto, uma formação constante, que contribua, decisivamente, para que se realize, por inteiro, em um novo tempo, servindo-se de aspectos do processo de formação de todos os homens, dialogando tendo algo a mais para aprender e para ensinar-lhe, e possibilitar aos educandos que, de posse dos conhecimentos e capacidades construídas, problematizem as questões sociais e busquem alternativas, exercitando sua cidadania ativa e participativa.

Por isso, reafirmamos que não se trata somente de substituir, exclusivamente, uma terminologia por outra, um instrumento de trabalho por outro, um professor por outro, um modelo de formação por outro, uma escola por outra, ou responsabilizar o professor. É preciso refletir a respeito do conceito de formação e isso exige que recorramos aos diferentes termos empregados tomando-os como objeto de estudo carregado de sentidos e significados, que atenderam e/ou atendam um tempo e um momento histórico, em um movimento, capaz de romper uma visão naturalizada, como se a concepção de formação fosse neutra. Olhar para trás e, ao mesmo tempo, para frente, na tentativa de estabelecer uma aproximação em relação à complexidade da formação docente para além dos termos e/ou terminologias, evidenciando a importância do reconhecimento e posicionamento frente às perspectivas atuais da formação inicial e continuada, não como uma outra forma de ser classificada, mas como uma forma de ser concebida e entendida.

O Quadro 2 reitera o sentido e a complexidade a respeito dos termos empregados para definir formação ao longo do tempo.

Quadro 2 - Termos empregados para definir a formação.

Termos	Descrição
Capacitação	Proporcionar determinada capacidade a ser adquirida pelos professores, mediante um curso; concepção mecanicista que considera os docentes incapacitados.
Qualificação	Não implica a ausência de capacidade, mas continua sendo mecanicista, pois visa melhorar apenas algumas qualidades já existentes.
Aperfeiçoamento	Implica tornar os professores perfeitos. Está associado à maioria dos outros termos.
Reciclagem	Termo próprio de processos industriais e, usualmente, referentes à recuperação do lixo.
Atualização	Ação similar à do jornalismo; informar aos professores para manter nas atualidades dos acontecimentos, recebe críticas semelhantes à educação bancária.
Formação Continuada	Alcançar níveis mais elevados na educação formal ou aprofundar como continuidade dos conhecimentos que os professores já possuem.
Formação Permanente	Realizada constantemente, visa à formação geral da pessoa sem se preocupar apenas com os níveis da educação formal.
Especialização	É a realização de um curso superior sobre um tema específico.
Aprofundamento	Tornar mais profundo alguns dos conhecimentos que os professores já têm.
Treinamento	Adquirir habilidades por repetição, utilizado para manipulação de máquinas em processos industriais, no caso dos professores, estes interagem com pessoas.
Re-treinamento	Voltar a treinar o que já havia sido treinado.
Aprimoramento	Melhorar a qualidade do conhecimento dos professores.
Superação	Subir a outros patamares ou níveis, por exemplo, de titulação universitária ou pós-graduação.
Desenvolvimento Profissional	Cursos de curta duração que procuram a “eficiência” do professor.
Profissionalização	Tornar profissional. Conseguir, para quem não tem, um título ou diploma.
Compensação	Suprir algo que falta. Atividades que pretendem subsidiar conhecimentos que faltaram na formação anterior.

Fonte: Prada (1997, p. 88-89).

Apontar e resgatar as diferentes terminologias é principalmente recuperar um repertório de conhecimentos, tendo como referência o processo histórico da formação e, ao mesmo tempo, caracterizar e delinear o sentido e o significado da formação de professores.

De certa forma, analisar e aprofundar a reflexão para além das terminologias é reconhecer que vivemos em tempos de ressignificações, de profundas mudanças, de contestações de toda ordem marcados pela transitoriedade e pela busca de novos sentidos, de novas práticas e de outros significados. Esse cenário polissêmico e assimétrico reconstrói-se permanentemente, produzindo novas e outras exigências, desejos e projetos, e exigindo, também, novas e diversas formas de entender o contexto da formação de professores para que estes atuem ativa e criticamente na composição desse cenário.

Por isso, é imperativo lançarmos mão do maior número de referenciais teóricos, perpassando as questões históricas da educação, para entendermos e reconhecermos a construção de uma cultura de formação dos professores que considere os conhecimentos necessários a essa formação e que rompa com a concepção autoritária, transmissiva.

Marcelo Garcia (1999) apresenta três motivos principais para que utilizemos o termo formação, e não algum outro, como treino, treinamento, reciclagem.

Em primeiro lugar, a formação, como realidade conceptual não se identifica nem se dilui dentro de outros conceitos que também se usam, tais como educação, ensino, treino, etc. Em segundo lugar o conceito formação inclui uma dimensão pessoal de desenvolvimento humano global que é preciso ter em conta face a outras concepções eminentemente técnicas. Em terceiro lugar, o conceito de formação tem a ver com a capacidade de formação, assim como com a vontade de formação. Quer dizer, é o indivíduo, a pessoa, o responsável último pela activação e o desenvolvimento de processos formativos. (MARCELO GARCIA, 1999, p. 21-22).

O confronto dessas ideias com os pressupostos teóricos que sustentam as práticas de formação nos dias atuais indicam a necessidade de se criarem contextos diferenciados nas práticas dos professores, que os levem a superar a visão de meros transmissores de conhecimento, assumindo papel ativo e mediador nos processos de aquisição do seu próprio conhecimento.

Entendemos que quer seja na modalidade presencial, quer seja na modalidade a distância precisamos assumir o compromisso com uma postura que promova um diálogo entre a formação e o desenvolvimento profissional, que articule os conhecimentos pedagógicos, específicos e da experiência na formação e no exercício profissional, na universidade e na instituição educativa.

Outro aspecto importante, que é preciso considerar, diz respeito às exigências legais da formação do professor da Educação Básica. Conforme discutido anteriormente, o disposto na Lei N° 9.394/1996 (BRASIL, 1996) e expresso no artigo 61, incisos I e II, e nos artigos 62, 64 e 67, a formação de professores deve ser realizada, preferencialmente, em nível superior, solidamente fundamentada na articulação entre a teoria e a prática, e prevê, ainda, a capacitação em serviço e o aproveitamento das experiências anteriores.

Nesse sentido, ainda o inciso III do Art. 63 indica que as instituições formativas deverão manter “[...] programas de formação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis”. E mais, o inciso II, Art. 67 “[...] os sistemas de ensino deverão promover aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim”.

Em uma última revisão, a Lei N° 12.796/2013, no parágrafo único do artigo 62-A, propõe:

Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação. (BRASIL, 2013).

Destacamos que a base legal constituída acena para um amplo programa nacional de formação continuada de professores, capaz de colaborar com a qualificação pedagógica da ação docente, tendo em vista a garantia de uma aprendizagem, condizente com os fins da educação escolar e com o direito à educação e à escola de qualidade. Contudo, ao mesmo tempo em que se reconhece o significado e a garantia da formação, é urgente que reconheçamos que o conhecimento pedagógico do professor é uma construção contingente e aproximativa de uma realidade complexa, conflitiva e mutante, e é elaborado ao longo da sua vivência profissional, exigindo a capacidade de entendê-la para poder organizar seu trabalho.

Portanto, compreender o processo histórico da formação de professores, em suas diferentes dimensões teóricas, possibilita-nos constituir uma ação reflexiva que é pressuposto de um processo formativo que leve em conta esse sujeito como agente ativo do sistema educacional, autor do seu exercício profissional e coautor de uma nova instituição de educação, tanto no que se refere à organização do trabalho didático quanto à produção de instrumentos de trabalho capazes de atender a esse tempo e momento o profissional da educação.

Afirmar que tradicionalmente a história do professor marcou e marca a forma de os professores serem e estarem na profissão é perceber que essa formação ainda é marcada por um currículo fechado, pouca autonomia, submissão hierárquica, falta de reconhecimento de uma identidade ocasionando um comprometimento na realização do trabalho docente que implica na constituição de sua identidade.

A trajetória de formação do professor requer tomar como referência o significado de ser professor, que reconhece o processo histórico da formação, as questões teóricas e metodológicas como aporte na constituição da identidade e desenvolvimento profissional.

Abordar a identidade docente não significa entendê-la como conjunto de traços ou informações que individualizam ou distinguem algo, mas sim que resulta na capacidade de reflexão que “[...] integra novas experiências e harmoniza os processos às vezes contraditórios e conflitivos que se dão na integração do que acreditamos que somos e do que gostaríamos de ser; entre o que fomos no passado e o que somos hoje” (IMBERNÓN, 2009, p. 72).

Dessa forma, em outras palavras, queremos afirmar que a identidade profissional é dinâmica, sofre alterações ao longo do tempo e está fortemente ligada tanto ao contexto no qual o trabalho se realiza, como ao próprio trabalho em si e portanto, a compreensão do papel da identidade docente favorece a interpretação do trabalho que os professores realizam, bem como a interação com seus pares. Isso porque suas experiências de vida relacionam-se com as atividades profissionais que desenvolvem e essas, por sua vez, exigem um envolvimento pessoal. Ao refletirem acerca desse assunto, os professores têm condições de analisar o que são ou o que acreditam ser, o que fazem e como fazem. Tal análise permite a tomada de consciência, a revisão, a manutenção ou a superação das suas concepções e das práticas que utilizam, promovendo a constituição da identidade docente, considerando a sua relação com o que se tem chamado de trajetória ou desenvolvimento profissional, que reconhece os conhecimentos pedagógicos, os valores éticos e morais. Os professores são portadores e geradores de conhecimentos que estruturam e orientam sua teoria e sua prática, o que interfere e colabora na composição de sua identidade.

O desenvolvimento profissional ocorre durante um longo período e tem relação com um conjunto de fatores que possibilita e/ou impede que o professorado avance, considerando a melhoria da qualidade da formação e a autonomia para tomar decisões; a melhoria de fatores como salário, estrutura, níveis de participação, carreira, clima de trabalho e legislação trabalhista.

Os desafios da atualidade evidenciam que pensar a formação significa dimensioná-la como “*continuum*”, uma vez que os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas cotidianamente vivenciadas nos contextos educativos, no processo de autoformação, em uma atitude crítico-reflexiva, de modo a adquirir os meios para elaboração de um pensamento autônomo, facilitador das dinâmicas de aprendizagens socializadas, resultante de trabalho pessoal e criativo.

Nessa direção, o professor de Educação Infantil assume o seu próprio desenvolvimento profissional, compreendendo que ele não se constitui apenas pela sua formação, inicial e/ou continuada, mas insere-se em uma perspectiva mais global e complexa, que envolve fatores como as condições de trabalho, a valorização, o plano de carreira, as políticas públicas, o clima institucional, que interferem, impedem, possibilitam ou contribuem para a criação de oportunidades de participação na elaboração e transformação das políticas educativas, indutoras da construção de sua identidade e desenvolvimento profissional.

Para Nóvoa (1992, p. 20), “[...] as estratégias de formação continuada são necessariamente híbridas, apelando segundo uma coerência própria e contextualizada a diferentes contributos teóricos metodológicos”. Por essa razão, as novas tendências de formação continuada apontam sérias críticas a situações padronizadas e homogêneas, amplamente conhecidas como “pacotes de formação”, que ignoram diferenças e não consideram o contexto no qual o docente está inserido.

Reafirmamos a inexistência de uma única forma de pensar a formação. Faz-se necessário destacar que, mesmo existindo formas distintas de compreender os processos formativos, nenhum deles existe isoladamente, mas constituem-se nas tensões dos movimentos de construção de desconstrução, apresentam interfaces entre as formas de constituir tendências de formação de/para professores. Reconhecer os diferentes processos formativos, entendendo-os capazes de construir-se, desconstruir-se para reconstruir-se por meio de outras formas e representações de professores da Educação Infantil.

Desse modo, outro eixo que esclarece as diferenças para que possamos respeitá-las e legitimá-las diz respeito ao reconhecimento das diferenças, que destaca a heterogeneidade do processo formativo, evidenciando que as necessidades, os problemas, as buscas dos professores não são as mesmas e variam nos momentos diversos de sua profissão, conforme aponta Hubermann (1999), numa visão que define como ciclo de vida dos docentes. Em seus estudos, o autor identifica cinco etapas básicas que não são estáticas

nem lineares: 1) a entrada na carreira, tempo de sobrevivência e descobertas; 2) a fase de estabilização, etapa de identificação profissional; 3) a fase de diversificação, momento de buscas plurais experimentações; 4) a etapa de distância afetiva, lugar de serenidade e lamentação; 5) o momento de desinvestimento, próprio do final de carreira profissional. As considerações possibilitam compreender a complexidade não apenas do ciclo da vida profissional, mas, especialmente, a partir do reconhecimento das interferências de múltiplas variáveis, ampliar os sentidos e significados da formação do/no processo formativo.

Na concepção de Nóvoa (1991), a escola é vista como lócus de formação continuada de professores, lugar onde se evidenciam os saberes e a experiência desses professores, onde aprendem, desaprendem, estruturam novos aprendizados, realizam descobertas e sistematizam posturas na sua “práxis”, constituindo, assim, uma relação dialética entre desempenho profissional e aprimoramento da sua formação. Contudo, esta não é uma formação que se dá espontaneamente nem somente no cotidiano escolar, conforme aponta o autor:

[...] a formação continuada deve estar articulada com desempenho profissional dos professores, tomando as escolas como lugares de referência. Trata-se de um objetivo que só adquire credibilidade se os programas de formação se estruturarem em torno de problemas e de projetos de ação e não em torno de conteúdos acadêmicos. (NÓVOA, 1991, p. 30).

Portanto, para que o cotidiano escolar se torne um espaço significativo de formação profissional, é importante que a prática pedagógica seja reflexiva, no sentido de identificar problemas e resolvê-los e, acima de tudo, seja uma prática coletiva, construída por grupos de professores ou por todo o corpo docente de determinada escola. Sendo assim, tem-se uma rica construção de conhecimento em que todos se sentem responsáveis por ela. Portanto, reafirmam-se as pesquisas e investigações, que tem como eixo central a própria escola, rompendo com a concepção clássica de formação continuada, muitas vezes concebida como um meio de acumulação de cursos, conhecimentos ou técnicas.

Os apontamentos dos autores e as contribuições teóricas abordadas neste estudo conferem à formação do professor um caráter reflexivo, que tem como prática recorrente a reflexão enquanto elemento fundamental para se trilhar novos e/ou outros caminhos rumo à formação da identidade profissional do professor.

Reiteramos que os professores produzem, em suas práticas, uma riqueza de conhecimentos e experiências que necessitam ser assumidos como ponto de partida de qualquer processo formativo. Segundo Zeichner (1995, p. 386), os professores não podem atuar “[...] como meros executores passivos de ideias concebidas por outra parte”.

A partir desse entendimento, retomamos as ideias de Arroyo (2002):

Quando recuperamos as formas de ensinar e de aprender, o como, os processos de formação não estamos abandonando as dimensões a formar, os saberes a aprender, a cultura e os significados a internalizar, os hábitos a incorporar o que estamos propondo é que se equacione a pluralidade dessas dimensões como conteúdos de nossa humana docência. Quando se cria o hábito de dar a devida centralidade ao como aprender e ensinar, como propiciar o desenvolvimento pleno dos educandos em cada ciclo - tempo de vida, os conteúdos a trabalhar recuperam sua centralidade. Os docentes vão se colocando como questão coletiva que dimensões formar, que potencialidades desenvolver, que sujeitos sociais e culturais, cognitivos, éticos e estéticos, que linguagens dominar, que hábitos e competências, de que ferramentas culturais se apropriar. Por que não reconhecer que tudo isso são conteúdos de nossa humana docência. (ARROYO, 2002, p.117).

Reconhecer a identidade e o desenvolvimento profissional como decorrentes da construção que é feita durante um longo período da vida envolve crescer, ser, sentir e agir, o que reflete um conhecimento que, segundo Dominicé (1990),

[...] é urgente devolver a experiência ao lugar que merece na aprendizagem dos conhecimentos necessários à existência (pessoal, social e profissional), na certeza que este processo passa pela constatação que o sujeito constrói o seu saber ativamente ao longo de seu percurso de vida. Ninguém se contenta em receber o saber como se ele fosse trazido do exterior pelos que detém os seus segredos formais. (DOMINICÉ, 1990 p. 66).

Entendemos que o professor em formação constitui-se e é constituído em um processo de humanização. Conforme aponta Arroyo (2002, p. 226), “a pedagogia nasce quando se reconhece que essa formação, envolvendo a ideia de fabricar o mundo humano, faz parte de um projeto, uma tarefa intencional, consciente”.

Nesta direção, Gauthier (1998) propõe avançar nas reflexões sobre os conhecimentos do ensino, partindo de dois obstáculos - atividade docente que se exerce sem revelar os saberes que lhe são inerentes e os saberes das ciências da educação, por produzirem saberes que não levam em conta as condições concretas de exercício docente. Em formação, as ideias preconcebidas apontam para o erro de se manter o ensino numa espécie de cegueira conceitual. Em sua prática, o docente não pode adquirir tudo por

experiência, mas deve possuir também um corpus de conhecimentos que o ajudarão a “ler” a realidade e a enfrentá-la. Não podemos identificar, no vazio, os saberes próprios ao ensino, devemos levar em conta o contexto complexo e real no qual o ensino evolui. Em seus apontamentos, Gauthier (1998) apresenta uma outra visão do ensino – uma concepção segundo a qual vários saberes são mobilizados pelo professor. É pertinente conceber o ensino como a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o professor abastece-se para responder às exigências específicas de sua situação concreta de ensino. Não poderia haver profissionalização do ensino enquanto esses tipos de saberes não fossem mais explicitados, visto que os saberes da ação pedagógica constituem um dos fundamentos da identidade profissional do professor.

Ainda nessa direção, outro autor que contribui com esse debate é Tardif (2002), que destaca, de entre as tendências de formação continuada, a valorização do saber docente, concebendo o trabalho desenvolvido como parte da investigação dos saberes dos professores, sua natureza, sua origem, tendo em vista a capacidade de construção e reconstrução e as relações que esses profissionais estabelecem entre os saberes construídos no cotidiano escolar e nas ciências da educação.

Em relação à formação e aos saberes indicamos, ainda, que “[...] o ensino é uma ocupação cada vez mais complexa que remete a uma diversidade de outras tarefas além das aulas em classe” (TARDIF; LESSARD, 2011, p. 133).

Evidenciamos que os saberes, mais especificamente os saberes da experiência, também se convertem em uma oportunidade de desenvolvimento profissional, visto que, além dos conhecimentos necessários à docência, os professores mobilizam outros saberes e para tal, necessitam de uma formação em que a noção de saber passa a ser entendida como ampla e engloba “os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer e de saber ser” (TARDIF, 2002, p. 60).

Em concordância com esse mesmo autor, apontamos que os saberes docentes possuem duas importantes vertentes: o saber dos professores em seu trabalho e em sua formação. O autor afirma que não se pode estudar o saber docente sem relacioná-lo com os condicionantes e com o contexto onde os professores estão inseridos, quer seja na modalidade presencial ou na modalidade a distância, o saber docente é um saber sobre o trabalho, para o trabalho e que vem do trabalho. Evidencia, também, o sentido e a relação dos professores com a modalidade de ensino que estão inseridos e suas respectivas

especificidades. Reconhece que os saberes dos professores adquiridos em tempos e espaços anteriores à prática profissional só passam a ter significado quando se encontram e se defrontam com as necessidades profissionais, pois

[...] o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade com a experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola (TARDIF, 2002, p. 11).

Os saberes da experiência são de extrema importância na profissão docente, originam-se no trabalho cotidiano e no conhecimento do seu meio, estando estreitamente ligados à vivência individual e às habilidades de saber fazer e saber ser, convertendo-se em conhecimentos que surgem da experiência e são por ela validados. Neste sentido, participar de um tempo que atenda ao professor em seu desenvolvimento profissional é uma tarefa formativa.

Como nos referimos anteriormente, ao longo dos últimos vinte anos de estudo, a polissemia do conceito de formação e a possibilidade do reconhecimento do campo de formação de professores como um campo autônomo de estudos evidenciam a necessidade de compreendermos os processos investigativos e práticas vigentes de formação, bem como o próprio significado do papel social do professor na complexidade do trabalho e na contemporaneidade diante das contribuições teóricas de autores que reconhecem a necessidade uma dimensão conceitual do próprio campo em seus movimentos e momentos de debates e mudanças demandadas pelo contexto atual.

A respeito da formação de professores, o que pudemos verificar é que se configuram mudanças nos espaços de formação de professores, tornando-os mais complexos, para além das denominações e terminologias, destacamos de um lado uma visão tecnicista de formação de professores, que reserva a esses profissionais o papel de meros transmissores de conhecimentos, que vem sendo combatida há algum tempo pela ideia de se formar o professor reflexivo, capaz de analisar sua própria prática.

Portanto, em direção à formação de professores, de modo geral, as contribuições dos autores citados apontam como ponto central de referência para se repensar a formação de professores no atual contexto, a escola como locus de formação continuada, espaço de valorização de saberes e da experiência docente.

Acrescentamos que a responsabilidade de se introduzir uma prática do/no ensino, encarregada da tarefa de educar requer um conhecimento que articule os três níveis de

reflexão propostos por Zeichner e Liston (1987) - o técnico, o prático e o crítico - e, paralelamente, que possa criar novas condições para que a escola se constitua em lócus de formação continuada, promovendo o compromisso com essa formação, a fim de se alicerçar em uma reflexão na prática e sobre a prática, baseada em dinâmicas investigativas, como iniciativas de reflexão no âmbito educacional, capaz de contribuir com o saber sistematizado sobre a própria formação e o desenvolvimento profissional.

Nesse cenário transitório e circunstancial da formação, tendo apoio nos autores, mencionamos, reafirmamos que os sentidos e significados atribuídos à formação de professores reconhece o contexto histórico, a multiplicidade de seus sentidos e a possibilidade de modificação do objeto de estudo em questão, carregado de possibilidades que o tornam dinâmico e implicado por teorias e práticas que no momento permitiram-nos senti-lo a partir de nossas capacidades reflexivas que também estão em permanente formação.

Considerando as palavras de Tardif (2002), entendemos que a formação de professores é marcada por um conjunto de fatores em contínuo processo de mutação, de interação, de construção e reconstrução, movido pelos embates das relações sociais que constituem o cenário histórico e contraditório da escola e da formação de professores reflexivos. Nessa mesma direção, os estudos realizados permitem-nos inferir que o professor é o profissional que possui uma identidade em construção, marcada por um conjunto de fatores em contínuo processo de mutação, de interação, de construção e reconstrução. A partir dessa identidade em construção, a formação do professor deve ser concebida como um espaço importante de direito, relacionado com a ação pedagógica, de ensino e de aprendizagem, em constante desenvolvimento.

Destacamos, também, ideias de Mizukami e Reali. (2002):

[...] formação de professores é entendida [...] como um *continuum*, ou seja, um processo de desenvolvimento para a vida toda [...] Esse entendimento amplia aquele de formação considerada como momentos formais [...] tais momentos em geral se concentram na chamada formação inicial – ou básica (MIZUKAMI; REALI, 2002, p. 13).

Dessa maneira, reconhecemos que o conceito de desenvolvimento profissional docente é complexo e repleto de distintos significados; contudo, salientamos que deve acontecer continuamente, a fim de propiciar a atualização e contextualização da prática docente. Apontamos, ainda, que essa formação continuada caracteriza “[...] um aprendizado não linear, mas evolutivo, cujo resultado não se percebe apenas na mudança

das práticas de ensino, mas também no pensamento sobre o como e por que dessa prática” (MARCELO GARCIA; VAILLANT, 2009, p. 77). A esse respeito, Nóvoa (2011, p.18) considera que “[...] é preciso passar a formação de professores para dentro da profissão”.

Os professores constituem-se profissionais que produzem conhecimentos a partir da prática, ativos no processo formativo. Nesse sentido, a formação oferecida “[...] deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada” (NÓVOA, 1995, p. 25), além do domínio sólido do conteúdo e de outros conhecimentos sobre o ensino.

De acordo com estudos de Pimenta (2002), a constituição da identidade dos professores configura-se como um fenômeno complexo e não pode ser considerada um dado imutável, nem externo, que possa ser adquirida. É um processo de construção do sujeito historicamente situado num dado momento e contexto histórico, a partir dos significados sociais da profissão e do significado que cada professor, enquanto ator ou autor confere à atividade docente no seu cotidiano, do seu modo, na sua história de vida, nas suas representações, seus saberes, suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. Portanto, o professor constrói sua identidade ao longo de sua trajetória como profissional do magistério, que compreende a formação inicial e o início da carreira docente.

Nesse processo, o aprender e o ensinar oportunizam um tempo e espaço de formação em que pensar, refletir, errar, acertar são condições para/na constituição do exercício da profissão.

Aprender, de um lado, supõe aceitar que não se sabe tudo, ou que se sabe de modo incompleto ou impreciso ou mesmo errado, o que é doloroso; de outro, relaciona-se ao prazer de descobrir, de criar, de inventar e encontrar respostas para o que se está procurando, para conquista de novos saberes, ideias e valores [...] A aprendizagem não é um tempo de preparação para o exercício de uma atividade ou modo de funcionar no futuro. Ela é condição para a ação, para o pensar e, muitas vezes, para a própria sobrevivência do educador (PLACCO; SOUZA, 2007, p. 20-21).

Assim, os diferentes tempos caracterizam a construção da identidade profissional dos professores e a consolidação de seu saber-fazer, uma vez que

[...] o ajuste dos professores à sua nova profissão depende, pois, em grande medida, das experiências biográficas, dos seus modelos de imitação anteriores, da organização burocrática em que se encontra

inserido, dos colegas e do meio em que iniciou a sua carreira docente. (MARCELO GARCIA, 1999, p.118).

As experiências vivenciadas pelos professores podem ser entendidas como ponto de partida para processos de reflexão e, conseqüentemente, configuram histórias contadas que darão elementos para a análise das concepções dos professores, egressos e iniciantes a respeito de suas práticas pedagógicas, das dificuldades enfrentadas, que, com a formação, podem ter sido redimensionadas, tendo em vista os conhecimentos construídos. Dessa forma, reconhecem-se as “vozes dos professores” para a realização na análise do docente e seu exercício frente às práticas vividas e resgatadas durante o processo formativo, conforme afirma Nóvoa (2000):

[...] A maneira como cada um de nós ensina está directamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino [...]. Eis-nos de face à pessoa e ao profissional, ao ser e ao ensinar. Aqui estamos. Nós e a profissão. E as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam com a maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. É impossível separar o eu profissional do eu pessoal. (NÓVOA, 2000, p. 17).

A partir de quem somos quando exercitamos o ensino, podemos indagar se os professores da Educação Infantil articulam suas maneiras de ensinar com a maneira como foram ensinados.

Na tentativa de entender essas implicações, ao pesquisar a formação de professores necessitamos incluir mais especificamente a formação de professores da Educação Infantil, considerando a especificidade da primeira etapa da Educação Básica.

Nesse sentido, julgamos importante que situemos historicamente o atendimento à criança de zero a seis anos, uma vez que os estudos revelam que ele é relativamente recente no Brasil, pois até 1930 não existiam praticamente instituições educativas voltadas para crianças (KRAMER, 1982). O atendimento às crianças era realizado em instituições de caráter caritativo-assistencialista e com ênfase médico-sanitária. As iniciativas educacionais para essa faixa etária aconteciam em instituições particulares, para crianças de famílias abastadas, os jardins de infância, como eram chamados. (KRAMER, 1982).

A partir da década de 1930, o atendimento dispensado à criança de zero a seis anos, exercido por órgãos públicos, era estritamente relacionado aos cuidados à saúde e à assistência social, como higiene, alimentação, segurança e guarda das crianças pequenas, não havendo preocupação com desígnios educacionais (KUHLMANN, 1998).

Na década de 1970, atribuiu-se à pré-escola, além da função assistencialista e sanitária, um cunho compensatório; o modelo educacional era marcado pela crença em que o motivo da dificuldade da criança em aprender seria decorrente da desigualdade social. Nesse sentido, era preciso prepará-las para obterem um desempenho satisfatório no primeiro grau. Observamos que

No que diz respeito às crianças de 0 a 6 anos, o Estado começava a manifestar sua preocupação com o caráter educativo das ações a elas dirigidas: discursos ufanistas eram proferidos em defesa da pré-escola, como se ela pudesse salvar a escola de primeiro grau e resolver seus problemas de repetência e evasão. A pré-escola era proposta como uma espécie de vacina contra o fracasso escolar! (KRAMER, 2006, p. 122).

Em decorrência dessa responsabilidade atribuída à pré-escola, a Educação Infantil, à época, e ainda hoje - denuncia Angotti (2008) - expressa uma tendência que reconhece a pré-formação para a escolarização. Nesse contexto, pensar a restrição das ações educativas em detrimento das atividades preparatórias com fins específicos à alfabetização, também passa a considerar a criança e a instituição educativa. As práticas educativas se convertem em uma “didatização” das atividades lúdicas, segundo Wajskop (2001), que visam apenas à repetição de exercícios, focando, por exemplo, coordenação motora e auditiva por meio de brinquedos, desenhos mimeografados e músicas ritmadas, como forma de preparar e/ou alfabetizar as crianças. Desconsideram, dessa forma, as condições das crianças e exatamente o que elas deixam de viver na sua infância para se prepararem e/ou alfabetizarem na Educação Infantil.

Não se trata de oposição ao processo de alfabetização, mas é preciso garantir as especificidades da infância, reconhecendo a interação e a brincadeira, as múltiplas linguagens no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Ao destacar essas questões que envolvem a infância e as práticas educativas que considerem e respeitem as necessidades das crianças, não podemos ignorar que a formação de professores, especificamente para os professores da Educação Infantil, será uma garantia para que, no exercício da docência, esse professor supere a dicotomia educação/assistência/escolarização.

A Educação Infantil reconhece a infância como um tempo precioso, pois, nesse período da vida, a pessoa constitui-se, constrói valores, conhecimentos e significados, desenvolvendo sua singularidade e pluralidade. Como isso se dá, a partir e nas relações que

são estabelecidas com o ambiente físico e social, instituições de educação e cuidado coletivos podem e devem fornecer elementos importantes para o desenvolvimento infantil.

No Brasil, em 1988, a Constituição Federal passou a reconhecer a importância da educação da criança pequena, quando a instituiu, pela primeira vez, a Educação Infantil como direito da criança e também dos pais trabalhadores, dever do Estado e opção da família; posição reafirmada em 1990 com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Destacamos a Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, que altera a LDBEN Nº 9394/1996, no que diz respeito à obrigatoriedade de oferecimento da Educação Infantil a partir dos quatro anos, o que amplia e altera a responsabilidade das famílias e/ou responsáveis pela matrícula das crianças, bem como do poder público quanto à ampliação de vagas em instituições de Educação Infantil. Embora a ênfase venha sendo dada à obrigatoriedade a partir dos quatro anos, a mesma lei promulga "[...] o atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde" (Art. 4 - parágrafo VIII). (BRASIL, 2013)

A Política de Educação Infantil (BRASIL, 1994) anterior à promulgação da LDBEN Nº 9394/1996 expressava a preocupação com a qualidade da Educação Infantil, oferecida às crianças brasileiras. Como constam de documentos publicados à época, “Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil (1994)”; os “Critérios para um atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças (1995)” e as “Propostas Pedagógicas e Currículo em Educação Infantil (1996)”. Contudo, com a promulgação da LDBEN Nº 9394/1996, as discussões, os embates para o fortalecimento da Educação Infantil como podemos verificar nos documentos legais que surgiram após a LDB apontando para a necessidade da criação de uma política nacional para a infância brasileira. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), e mais recentemente a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - Resolução do Conselho Nacional de Educação, no âmbito da Câmara de Educação Básica (CEB Nº 5, de 17/12/2009) - destacam os fundamentos norteadores que devem orientar os projetos pedagógicos desenvolvidos nas instituições de Educação Infantil, reconhecem as crianças como cidadãos de direitos; indivíduos únicos, singulares; seres sociais e históricos; seres competentes, produtores de cultura.

Ainda no campo da legislação educacional, uma grande conquista foi também a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases Nacional (LDBEN), aprovada em 1996, que

identifica a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica e, em capítulo próprio, determina o objetivo, denominações (Creche e Pré-Escola) de acordo com a faixa etária e a forma de avaliação para as crianças de zero a seis anos; além disso, define os municípios como responsáveis por essa etapa da educação. Atendendo às especificidades da Educação Infantil, a Lei Nº 12.796/2013, em alteração à Lei de Diretrizes e Bases Nº 9.394/96, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e dispõe, no Art. 4º, 5º e 6º:

Art. 4º: I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, organizada da seguinte forma: a) pré-escola; [...]. II – educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade; [...]. Art. 5º O acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigí-lo. Art. 6º É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade. (BRASIL, 2013).

Essa lei amplia a obrigatoriedade, incluindo as crianças de 4 e 5 anos na educação obrigatória, reafirmando, portanto, o direito subjetivo das crianças da Educação Infantil. Tal garantia vem referendada por uma preocupação com o currículo a ser realizado na Educação Infantil, como se pode observar:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. [...] Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Art. 30. [...] II – pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade. Art. 31. A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns: I – avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental; II – carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional; III – atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral; IV – controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas; V – expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança. (BRASIL, 2013).

Nessa mesma direção, garante-se a formação de professores que podem atuar nessa etapa educacional:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. [...] Art. 62-A. A formação dos profissionais a que se refere o inciso III do Art. 61 far-se-á por meio de cursos de conteúdo técnico-pedagógico, em nível médio ou superior, incluindo habilitações tecnológicas. [...]. (BRASIL, 2013).

Contudo, apesar da garantia expressa na lei, encontramos ainda um desafio em relação à formação de professores da Educação Infantil, uma vez que ainda é possível encontrar, em creches e pré-escolas, profissionais que não atendem plenamente à exigência da formação para atuar com as crianças. Essa preocupação pode ser percebida por parte do próprio Ministério da Educação (MEC):

No Brasil, a formação dos profissionais que atuam em educação infantil, principalmente em creches, praticamente inexistente como habilitação específica. Assinala-se que algumas pesquisas registram um expressivo número de profissionais que lidam diretamente com criança, cuja formação não atinge o ensino fundamental completo. Outras concluíram o ensino médio, mas sem a habilitação do magistério, e mesmo quem a concluiu, não está adequadamente formado, pois esta habilitação não contempla as especificidades da educação infantil (BRASIL, 1998, p.18).

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) foi um marco para a Educação Infantil, pois passou a ser denominada a primeira etapa da Educação Básica, garantido o acesso à instituição educativa para crianças de 0 a 6 anos.

Entretanto, os princípios legais relacionados à política educativa para as crianças pequenas também implica alteração da realidade da Educação Infantil no país, reconhecendo que outros desafios, como o da formação de profissionais que atuam ou atuarão necessita do cumprimento da lei, pois as recentes pesquisas e os dados do MEC apontam a formação do educador como condição necessária para a construção de uma proposta educativa que garanta as especificidades das infâncias.

Destacamos que tais medidas constituem um avanço na história da educação das crianças pequenas no Brasil, pois, ao mesmo tempo em que, pela sua inclusão no sistema educacional, reconhecem a natureza educativa desse trabalho, explicitam claramente a sua especificidade ao esclarecerem qual a sua finalidade: o desenvolvimento integral da

criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Juntamente com os avanços em relação ao oferecimento da Educação Infantil, verificamos, na oferta de Educação Infantil, uma tendência geral de crescimento diferente entre a creche e pré-escola. Em relação à creche (crianças de 0 a 3 anos), houve um aumento de 10,6% para 21,2% entre 2001 e 2012; com referência à pré-escola (crianças de 4 e 5 anos), o crescimento foi de 55,0% para 78,2% no mesmo período. (INEP, 2000 – 2013)

No que se refere a matrículas no período 2000–2013, observamos, na Tabela 1, que o crescimento do atendimento a creches triplicou e o atendimento à pré-escola cresceu em torno de 10%, como é possível verificar na Tabela 1. Importante destacar que no ano 2000 as matrículas em pré-escola já eram expressivas, o que explica a diferença de crescimento entre uma etapa e outra da Educação Infantil.

Tabela 1 - Matrícula Educação Infantil por etapa (Creche e Pré-Escola) - Brasil 2000 - 2013.

Ano	Matrícula na Educação Infantil por etapa		
	Total	Creche	Pré-escola
2000	5.338.196	916.864	4.421.332
2002	6.130.358	1.152.511	4.977.847
2004	6.903.762	1.348.237	5.555.525
2006	7.016.095	1.427.942	5.588.153
2008	6.719.261	1.751.736	4.967.525
2009	6.762.631	1.896.363	4.866.268
2010	6.756.698	2.064.653	4.692.045
2011	6.980.052	2.298.707	4.681.345
2012	7.295.512	2.540.791	4.754.721
2013	7.590.600	2.730.119	4.860.481

Fonte: INEP. Censos Escolares - 2000 - 2013.

Ainda no que se refere ao número de matrículas na Educação Infantil em 2013, podemos observar, na Tabela 2, a demanda referente às matrículas em âmbito nacional, comparada à região Centro-Oeste e ao estado de Mato Grosso do Sul.

Tabela 2 - Número de matrículas na Educação Infantil por localização e dependência administrativa, segundo a região geográfica e a unidade da federação - 2013.

Unidade da Federação	Matrículas na Educação Infantil									
	Localização/Dependência Administrativa									
	Total	Total				Urbana				
		Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Brasil	7.590.600	2.624	5.020	5.316.464	2.216.492	6.714.406	2.476	47.521	4.468.314	2.196.095
Centro-Oeste	504.833	123	35.465	318.581	150.664	485.973	123	34.071	301.828	149.951
Mato Grosso do Sul	106.399	-	352	85.099	20.948	102.021	-	352	80.782	20.887

Fonte: INEP. Censos Escolares - 2000 - 2013.

As apresentações dos dados caracterizam o oferecimento da Educação Infantil, o que contribui para a explicitação da relevância de nossa pesquisa em relação à formação de professores da Educação Infantil. A essa informação, acrescentamos que a Lei 12.796, de 4 de abril de 2013 altera o exposto na LDBEN Nº 9394/1996 relativamente à Educação Infantil, e institui o dever dos pais ou responsáveis de matricular as crianças a partir dos 4 anos de idade, tornando a educação pré-escolar obrigatória, inclusive com a exigência de frequência mínima de 60% (sessenta por cento), tal alteração constitui um avanço em relação à garantia do direito das crianças, mas torna-se necessário repensar a formação dos professores da Educação Infantil.

Em vista disso, as discussões a respeito da formação de professores da Educação Infantil, requer uma formulação de cursos capazes de atender a especificidade da infância. É sabido que a formação tem sido nos últimos anos objeto de estudo, Gatti e Barreto (2009), salienta que as mudanças ocorridas nas duas últimas décadas, colocaram desafios para implementação de políticas de formação, destacando que em meio aos estudos e discussões, pesquisadores apontam para a necessidade de investimento profissional de professores, o que envolve a formação inicial e continuada, articulada ao processo de valorização de sua identidade e profissão.

Nessa perspectiva, e diante dos dados que caracterizam o crescimento da oferta da Educação Infantil, é preciso integrar essa formação em currículos articulados e voltados à especificidade da infância. Entretanto, conforme abordamos anteriormente, precisamos ter clareza da necessidade da criança e seu direito à educação, ao mesmo tempo em que os cursos de Pedagogia devem garantir o conhecimento adequado para que a formação dos

professores considere essas especificidades, reconhecendo o desenvolvimento infantil da criança de 0 a 6 anos e o direito dos professores.

A questão do reconhecimento da formação de professores da Educação Infantil que envolve o direito das crianças e de seus professores, deve considerar a formação específica que admite que

Trabalho direto com as crianças pequenas exige que o educador tenha uma competência polivalente. Ser polivalente significa que ao educador cabe trabalhar com conteúdos de naturezas diversas que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento. Este caráter polivalente demanda, por sua vez, uma formação bastante ampla e profissional que deve tornar-se, ele também, um aprendiz, refletindo constantemente sobre sua prática, debatendo com seus pares, dialogando com as famílias e a comunidade e buscando informações necessárias para o trabalho que desenvolve. São instrumentos essenciais para reflexão sobre a prática direta com as crianças a observação, o registro, o planejamento e a avaliação (BRASIL, 1998, p. 41).

Portanto, colocar em discussão a formação de professores, significa discutir também o nosso papel nesse contexto. Significa pensarmos sobre de que forma os conhecimentos produzidos nas universidades, na proposição dos cursos oferecidos e de que maneira os núcleos de estudos e pesquisas vêm sendo utilizados para a promoção desses profissionais. Significa também, pensarmos criticamente na formação dos professores da Educação Infantil, implica para a pesquisa, reconhecer a especificidade da formação do profissional que atuará com as crianças do nosso país, tanto no contexto de trabalho, quanto no contexto de ensino, integrando os conhecimentos estruturados e os conhecimentos experimentais na construção de um percurso de desenvolvimento profissional.

Entendemos que a formação dos professores para a Educação Infantil não termina com o fim do curso e a habilitação; ela requer um contínuo desenvolvimento profissional.

2.2 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: ALTERNATIVA PARA O PROCESSO FORMATIVO

Aliadas à nossa maneira de ser e de ensinar, as transformações em todas as áreas sociais, em especial na educação, apresentam outras formas de conceber a formação, considerando as tecnologias e promovendo a educação a distância. Behrens (2008, p. 20) observa que “[...] a revolução tecnológica aliada à sociedade do conhecimento provocou

um grande encontro da Era oral, escrita e digital. Essa triangulação vem se formando e tem como base o capital humano e intelectual”.

Nessa direção, a questão da formação, no que tange ao oferecimento do curso de Licenciatura em Pedagogia para a Educação Infantil na modalidade a distância, é apresentada em estudos, pesquisas, produções científicas, debates que demonstram diferentes posicionamentos a respeito dos processos educativos apoiados no uso das tecnologias, e evidenciam as experiências em curso no país.

A Educação a Distância (EAD) não é recente no Brasil. De acordo com o que afirmam Moore e Kearsley (2008), historicamente a EAD evoluiu ao longo de 05 (cinco) gerações: da geração da correspondência para o rádio e televisão, para a criação das Universidades Abertas, para a interação a distância em tempo real e para o ensino e o aprendizado *online*.

No Brasil, dentre os documentos legislativos que regulamentam a EAD, podemos citar o Decreto N.º 5.622/2005⁹; o Decreto N.º 5.773/2006¹⁰; e o Decreto N.º 6.303/2007¹¹. A EAD se caracteriza como uma

Modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. (BRASIL, 2005).

Em outras palavras, de acordo com Moran (2002), a educação a distância é entendida como um processo de ensino e aprendizagem mediado por tecnologias, em que professores e alunos, mesmo separados fisicamente espacial e/ou temporalmente, podem conectar-se por meio das tecnologias.

A modalidade a distância precisa ser reconhecida como uma possibilidade de ampliação dos espaços e tempos em que construímos o conhecimento, devido aos avanços tecnológicos da informação e comunicação, que geram outros modos de conceber, desenvolver, produzir as atividades educativas.

Masetto (2001) esclarece sobre a mediação na modalidade a distância (EAD):

⁹ Regulamenta o Art. 80 da Lei nº 9.394/1996.

¹⁰ Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino.

¹¹ Altera dispositivos dos Decretos nos 5.622/2005 e 5.773/2006.

Por mediação pedagógica entendemos a atitude, o comportamento do professor que se coloca como um facilitador, incentivador ou motivador da aprendizagem, que se apresenta com a disposição de ser uma ponte entre o aprendiz e sua aprendizagem não uma ponte estática, mas uma ponte rolante, que ativamente colabora para que o aprendiz chegue aos seus objetivos. (MASETTO 2001, p. 144-145).

Outro aspecto importante diz respeito às formas como podemos viabilizar o conhecimento por meio da modalidade a distância (EAD). De acordo com Masetto (2000),

É importante ressaltar que não se pode pensar no uso de uma tecnologia sozinha ou isolada, seja na educação presencial ou na virtual. Requer um planejamento para várias atividades integrem-se em busca de objetivos determinados e que as técnicas sejam escolhidas, planejadas para que a aprendizagem aconteça. (MASETTO, 2000, p.145).

Em concordância com as afirmações do autor, afirmamos que emerge um posicionamento, referente à formação de professores, que reconhece, no oferecimento de cursos na modalidade a distância (EAD), a necessidade da mediação contínua e um planejamento de atividades que se convertam em importantes práticas formativas.

Nessa direção, destacamos as ideias de Alves (2009), que evidenciam que a presença das tecnologias nas diferentes áreas da atividade humana, em especial na área da educação, favorece a aprendizagem e a interação dos educandos e professores tornando o trabalho pedagógico dinâmico, diversificando as formas de produção e de apropriação do conhecimento.

Observamos, nas últimas décadas, um amplo crescimento da modalidade a distância (EAD), que vem sendo reconhecida no oferecimento do ensino superior por parte da sociedade. Essa mudança deve-se especialmente às amplas possibilidades de interação e comunicação das tecnologias, que contribuem para a democratização do acesso ao conhecimento e à informação.

No cenário atual, a educação a distância (EAD) tem colaborado com a disseminação e construção coletiva do conhecimento, democratizando o acesso ao ensino no contexto nacional. A necessidade de formação ao longo da vida torna muitas vezes a educação a distância (EAD) uma alternativa viável quando consideramos a flexibilidade de tempo e espaço no oferecimento dos cursos a distância, razão que caracteriza esta modalidade de ensino, colaborando com o cenário atual. Os sucessivos avanços tecnológicos, o surgimento das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) – blogs, chats, e-mails, fóruns, etc. – impulsionou a criação e permitiu o desenvolvimento de

diversos modelos de cursos para a Educação a Distância, reformulando as estratégias de ensino, aprendizagem e aprimorando as mediações pedagógicas.

O uso da TIC e o acesso à rede mundial de computadores têm provocado mudanças no que se refere à divulgação do conhecimento produzido e o acesso à informação. Nesse sentido, é premente reconhecer que, no que tange à divulgação e ao acesso, ambos acontecem de forma cada vez mais ágil e, com isso, o conhecimento produzido está disponível em quantidade, profundidade e agilidade para sua apropriação.

As tecnologias são os meios pelos quais as interações entre aluno-professor, aluno-aluno, aluno-conteúdo podem ocorrer, já que o contato presencial, na modalidade EAD, é, por vezes, reduzido (BELLONI, 2006; LITTO; FORMIGA, 2009). Ainda, segundo Moran, Masetto e Behrens (2003), os modelos mais atuais de EAD utilizam, como base tecnológica, o computador e a internet, o que pode proporcionar maior interação entre os participantes envolvidos neste processo de ensinar e aprender.

Assim, nessa direção, reconhecemos que os processos formativos estão se modificando e a EAD está cumprindo um papel importante, contrariamente à forma como tem sido, muitas vezes, apresentada, como apenas mais uma modalidade de educação formal. A configuração da sociedade atual demanda determinadas especificidades da ação educacional, que encontram grande consonância na EAD. Se tomarmos a necessidade da formação de professores, inicial ou continuada, de atualização permanente de informações e de produção de novos conhecimentos, observamos que são exigidos processos educacionais flexíveis e dinâmicos, que rompam com as dificuldades impostas pelas barreiras do espaço e do tempo. Nesse sentido, a educação a distância (EAD) e os seus recursos de ensino e aprendizagem: ambientes virtuais de aprendizagem, e-mails, fóruns, *chats*, *web* conferências, mensagens instantâneas promovem, para os estudantes e professores, oportunidades de trocar ideias, estudar e aprender lendo, ouvindo, discutindo, por meio, principalmente, de processos interativos.

É importante destacar que, em nível nacional, a Secretaria de Educação a Distância (SEED) (criada em 2004, e extinta em 2011), vinculada ao Ministério da Educação (MEC), fomentou o crescimento, a expansão da EAD no cenário das políticas públicas. Dentre as ações relacionadas ao investimento no ensino superior e em novas tecnologias, entrou o Decreto nº. 5.800, de junho de 2006, que dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), que propõe a articulação das instituições de ensino já existentes, no sentido de levar o ensino superior público aos municípios brasileiros que não possuem cursos

superiores ou que têm cursos, mas não em quantidade suficiente para atender a todos os cidadãos do município. Um dos principais objetivos da Universidade Aberta do Brasil (UAB) é “[...] oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica”. (BRASIL, 2006a, p. 1).

A Universidade Aberta do Brasil (UAB) volta-se para pesquisa e para a educação superior (compreendendo formação inicial e continuada) organizando-se a partir de um grupo de instituições públicas de ensino superior, em articulação e integração com o conjunto de polos municipais de apoio presencial, fomentando a Educação a Distância no país, com a oferta de cursos de graduação e pós-graduação em municípios do interior resultando na articulação e integração de Instituições Públicas de Ensino Superior, Municípios e Estados.

Tomando como referência, ainda, a expansão da educação a distância, buscamos apresentar dados do Censo EAD.BR 2012 e 2013, destacando que o relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil, visa colocar à disposição informações quantitativas e análises qualitativas sobre as atividades de EAD no Brasil, abrangendo os níveis educacionais do sistema formal e não formal de ensino. Destacamos que é inegável o crescimento da EAD, conforme poderemos constatar nos excertos que se seguem, publicados pelo Censo EAD.BR ABED (2012):

[...] tem como principal objetivo colocar à disposição de todos os interessados as informações quantitativas obtidas e a análise qualitativa sobre as atividades de EAD no Brasil, abrangendo todos os níveis educacionais do sistema formal de ensino e de diversas iniciativas de ensino não formal. Com base nesse objetivo, busca-se: criar sinergia no ambiente acadêmico da EAD; provocar discussões e incentivar o planejamento de ações para solucionar problemas comuns à comunidade de EAD; municiar pesquisadores e interessados em EAD com informações para seleção e aprofundamento de estudos nos mais diversos temas relacionados à EAD; promover a integração e o diálogo entre instituições de ensino, governos, órgãos de regulação, associações e representantes dos atores do ambiente da EAD. (ABED, 2012, p. 30).

Com base nos objetivos traçados, pretendemos destacar, ainda, em relação ao censo ABED (2013):

O total de cursos ofertados em 2012 pelas instituições respondentes foi 9.376, sendo 1.856 (19,8%) cursos autorizados/reconhecidos e 7.520 (80,2%) cursos livres. Além disso, foram indicadas 6.500 disciplinas na modalidade EAD oferecidas em cursos presenciais autorizados/reconhecidos. (ABED, 2013, p. 20).

[...] O Censo da Educação Superior referente a 2011, realizado pelo INEP, confirmou a tendência – já observada pelo Censo EAD.BR 2011 – de crescimento dos cursos na modalidade EAD, que atingiram 17,3% do total do número de matrículas de alunos do ensino superior, sendo que, em 2010, esse número era de 14,6%. Segundo o Censo do INEP, 5.746.762 alunos estão matriculados no ensino presencial e 992.927 em cursos EAD. Nestes, verificou-se 428.277 de matrículas na área de Educação e 408.277 nas áreas de Ciências Sociais, Negócios e Direito. O número de concluintes de cursos EAD alcançou, em 2011, 151.552, correspondendo a 15,2% do total de conclusões do ensino superior. (ABED, 2013, p. 65).

Reiteramos que os números apontam o crescimento referente a 2011 da EAD, o que prescinde de um estudo para analisar as implicações não somente na formação de professores, como também da participação dos professores e seus processos de ensino e de aprendizagem nos cursos de licenciatura para atender especificamente à Educação Infantil.

É possível, também, destacar, a partir da síntese dos resultados referentes à composição da base de dados do Censo EAD.BR – ABED (2013), que

O total de respondentes do Censo EAD.BR 2013 foi de 309 instituições (22,6% a mais que em 2012). Das instituições participantes, 89% são formadoras (que oferecem cursos), 11% são formadoras-fornecedoras (que, além de oferecerem cursos, também desenvolvem produtos e serviços de EAD) e 9% somente oferecem produtos e serviços. A maioria das instituições formadoras: é de caráter educacional privada sem fins lucrativos; é de grande porte; desenvolve apenas cursos autorizados (totalmente a distância e semipresenciais); oferece cursos presenciais e a distância; atua em EAD de 5 a 8 anos; organiza-se de forma centralizada e possui polos presenciais; está localizada na Região Sudeste. [...] Do total das instituições formadoras, 15,3% participam de Sistemas de Universidade Aberta [...]. A maioria das instituições que participam de Sistemas de Universidade Aberta é de instituição pública federal (72%), tem entre 5 a 8 anos de atuação em EAD (34%) e está localizada da Região Nordeste (34%). (ABED, 2013, p. 63).

Os dados evidenciam a participação e o crescimento das instituições que oferecem cursos. Destacamos o resultado expresso pelo mesmo Censo, referente aos Sistemas de Universidade Aberta, em relação à EAD no Brasil, em 2013:

O total de cursos EAD informados é de 15.733. A maior parte dos cursos de EAD é formada por cursos livres para um público em geral (livres não corporativos). [...] O total de matrículas informadas foi de 4.044.315. A maior parte das matrículas (40,3%) é efetuada para cursos livres para o público em geral. O menor número de matrículas é o de cursos credenciados semipresenciais. As matrículas em cursos corporativos corresponderam 31,4% do total. A maior parte dos cursos regulamentados

e de matrículas é de instituições privadas sem fins lucrativos e se situa na Região Sudeste. Dos cursos ofertados, 75% são on-line, 4,6% usam vídeoaula e outros recursos, e menos de 1% dos cursos que são oferecidos por correspondência. [...] houve aumento no número de matrículas em torno de 32% em média e há expectativa de aumento para 2014. O menor índice de evasão foi para as disciplinas (10,49%) e o maior, para os cursos regulamentados totalmente a distância (19,06%). As principais causas da evasão, independentemente do tipo de curso, foram: falta de tempo para estudar e participar do curso, acúmulo de atividades no trabalho e falta de adaptação à metodologia. O aluno de EAD estuda e trabalha e é do sexo feminino (56% a 61%), com idade entre 21 e 30 anos, com exceção de alunos dos cursos de pós-graduação e corporativos, em que a faixa é de 31 a 40 anos. (ABED, 2013, p. 110-111).

Ainda em relação às projeções e desafios da EAD no Brasil, nesse mesmo ano, ressaltamos que

Em 2013, 64,6% do total das respostas das instituições indica que houve um aumento dos investimentos em EAD, de 35% em média. A expectativa para 2014 encontra-se no mesmo nível, ou seja, é a mesma observada em 2013. Os principais obstáculos enfrentados pelas instituições que oferecem EAD são os seguintes: evasão dos educandos (15,4%); resistência dos educadores à EAD (9,9%); desafios organizacionais de uma instituição presencial que passa a oferecer EAD (13%). (ABED, 2013, p. 110-111).

Assim, os dados revelam anualmente as informações dos cursos de graduação a distância. Ao partir para um recorte dos dados, evidenciamos o mapeamento que nos permite uma fotografia do momento em que vive o sistema de educação brasileira com os reflexos das políticas públicas de expansão da educação a distância (EAD).

Dentre os processos que apoiam a formação docente, é imperativo reconhecer, que as mudanças que acontecem com velocidade, têm a característica de intensificar o acesso e a construção do conhecimento, ampliando a possibilidade de formar professores para a Educação Infantil na modalidade a distância. Segundo Kenski (2003), os processos podem possibilitar discussões sobre as grandes transformações tecnológicas atuais, com a imposição de novos ritmos e características ao processo de ensino-aprendizagem.

Nossa ênfase, neste trabalho, recai sobre a formação de professores da Educação Infantil, especificamente o curso de Pedagogia oferecido na modalidade a distância. Todavia, para chegarmos a uma compreensão consistente sobre essa abordagem, reportamo-nos a alguns aspectos pertinentes a essa modalidade de ensino: como é concebida e caracterizada, como surgiu - no Brasil e no Estado de Mato Grosso do Sul - MS, como tem funcionado diante dos avanços e desafios.

É notável o crescimento da EAD. Ela avança impulsionada pelo objetivo de atender a dificuldade que milhares de indivíduos têm de conseguir uma formação. Assim, o governo vem aderindo e incentivando ações a distância e, diante dessa nova realidade, entra o Brasil numa etapa de amadurecimento da EAD, de legitimação e de consolidação das instituições competentes (MORAN, 2003).

A educação a distância expandiu-se, vem ganhando espaço em todo o território brasileiro e, paralelamente à educação presencial, luta por um ensino de qualidade que atenda, cada vez mais, os educandos. Martins (2002, p. 256), ao destacar a importância da modalidade a distância ressalta que “[...] vivemos um momento histórico, em que os antigos modelos educacionais já não se sustentam”.

Contudo, apesar de toda essa expansão, a EAD ainda enfrenta certa resistência, no Brasil, pelo fato de muitas pessoas ainda crerem que a qualidade de um curso depende da presença física do professor. A resistência talvez esteja associada ao desconhecimento da implementação e implantação de cursos, nessa modalidade de ensino, que envolvem o planejamento, a organização e a execução e requerem estrutura organizacional, administrativa e pessoal específica, bem como utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores em lugares e tempos distintos.

Nos últimos anos temos percebido mudanças na forma de propor a formação de professores, em razão do aumento crescente de cursos oferecidos na modalidade a distância (EAD), o que, de certa forma, vai configurando mudanças e transformações no desenvolvimento da educação a distância, desmistificando os posicionamentos em relação a essa modalidade de ensino.

Faz-se necessário reconhecer que, nessa modalidade, automaticamente é conferida, ao aluno, uma autonomia esperada. Entretanto,

[...] por trás dessa autonomia, encontra-se um mediador, um orientador, alguém denominado “tutor”, um novo tipo de educador que sugere novos caminhos, fomenta pensamentos e faz, de forma gradativa, a interação entre os conteúdos, o professor e as práticas, induzindo o aluno a criar e/ou repensar conceitos que, sem dúvida, serão tão significativos quanto aos do ensino presencial. (SCHLOSSER, 2010, p. 2).

Em relação à modalidade a distância (EAD), Mill (2006, p. 212) esclarece que “[...] o trabalho docente a distância se organiza de forma coletiva e cooperativa.”

Atualmente, a educação a distância vem ganhando espaço, expandindo-se por todo o território brasileiro e, junto com a educação presencial, propõe um ensino de qualidade

que englobe, cada vez mais, educandos. Contudo, hoje, subsiste o consenso de que a EAD é de grande relevância para a nação. Destacamos que são mais de 200 instituições de ensino superior que trabalha de alguma forma, com a Educação a Distância. Assim, o crescimento das últimas décadas é um indicativo de que a modalidade tem sido mais aceita, ainda que seja vista, por alguns, como um caminho para ações supletivas, conforme veremos mais explicitamente no item que se segue.

Para Moran (2003), entretanto, a EAD torna-se uma forma de levar a educação a quem tem poucos recursos econômicos, a quem não pode frequentar uma instituição presencial ou para atingir rapidamente algumas metas de impacto, como, por exemplo, as já referidas do Plano Nacional para a Educação 2014-2024.

Dessa forma, para ampliar a discussão em relação ao oferecimento da educação a distância, nos deteremos na caracterização da modalidade no subitem seguinte.

2.2.1 Caracterizando a Educação a Distância – EAD

A área da educação recebeu, nas últimas décadas, uma vantajosa (conquanto polêmica) inovação – a criação de uma nova geração de sistema de Ensino a Distância. Implantada e aperfeiçoada, essa nova modalidade de ensino abriu possibilidades e oportunidades educacionais para muitas pessoas, pois, além de contribuir para a democratização, da modalidade a distância (EAD) tem se mostrado vantajosa, ainda que atenda a uma quantidade vultosa de educandos e propicie um crescimento vertiginoso da demanda por matrículas, o que, na verdade, constitui um sério problema em nossas instituições de ensino presencial.

Os avanços tecnológicos influenciaram as Instituições de Ensino Superior a inovarem na educação, trazendo, então, essa grande mudança que foi a introdução da modalidade a distância (EAD). Nas Instituições de ensino superior, a EAD proporcionou aos educandos e professores uma nova forma de aprender e ensinar.

Esse novo método, entretanto, não é tão novo assim. A história registra, como marco inicial dessa modalidade, um anúncio veiculado na *Gazette* de Boston, EUA, em 20 de março de 1728, sobre aulas por correspondência, que seriam ministradas por Calleb Philips e enviadas todas as semanas para aqueles que se inscrevessem. (LITTO; FORMIGA, 2009, p. 2). Portanto, considera-se que já venha do século XVIII a ideia de se promover ensino a distância.

Do século XIX há, também, na história, registros diversos de cursos não presenciais que foram oferecidos por correspondência, de preparação para concursos públicos, de extensão, expandindo-se para a oferta de disciplinas e áreas específicas: taquigrafia, contabilidade, segurança de minas e negócios.

A ideia perdurou, aperfeiçoou-se, manteve propósitos e chegou ao século XX com o funcionamento das Universidades Abertas, o uso do rádio, a nova tecnologia de comunicação, em vários países, inclusive no Brasil, na década de 1930 (LITTO; FORMIGA, 2009, p. 3). Esse mesmo autor remonta a meados dos anos 1960, a partir de quando se deu o verdadeiro impulso desse modo de ensinar. Várias ações, nas etapas de ensino secundário e superior, foram institucionalizadas, na Europa, na Suécia, Ilhas Canárias, Coreia do Sul, Austrália, México e Reino Unido. Resultante desse ritmo, mais de 80 países, hoje, nos cinco continentes, “[...] adotam a educação a distância em todos os níveis, em sistemas formais e não formais de ensino, atendendo a milhões de estudantes.” [...] “A educação a distância tem uma longa e diversificada trajetória, está em todos os cantos da Terra e se desenvolve cada dia mais” (ibid., p. 3 e 7).

Reiteramos que na perspectiva histórica da educação a distância, existem controvérsias no que se refere ao marco inicial dessa modalidade. Para alguns autores, a educação a distância inicia no século XV com a invenção da imprensa e a possibilidade de acesso aos livros que antes eram copiados manualmente.

Anteriormente à invenção da imprensa, as mensagens escritas manualmente, como as cartas eram utilizadas como estratégias para estabelecer comunicação personalizada, quando a distância não permitia o encontro. Tanto as antigas cartas quanto os livros impressos graficamente representam tecnologias inventadas e utilizadas pelo ser humano para estabelecer uma comunicação ou ensinamento entre pessoas distantes, espacial e/ou temporalmente. Essa seria uma importante constatação: “[...] a cada momento histórico o homem se apropria das tecnologias disponíveis para diminuir essas distâncias, portanto, a EAD não é algo novo, mas está se apropriando das tecnologias disponíveis na atualidade, as tecnologias telemáticas e digitais” (LANDIM, 1997, p. 20).

A trajetória, portanto, apresenta-se dos cursos por correspondências aos impressos utilizados em instituições escolares, aos sistemas de radiodifusão, aos programas de educação audiovisual, à televisão educativa (meados da década de 1960 ao início da década de 1980); às megaestruturas (no Reino Unido, na China, Japão, Inglaterra, África do Sul), ou seja, as megauniversidades que têm mais de 100 mil alunos. (ibid., p. 7).

As metodologias aplicadas desenvolveram-se influenciadas pela introdução de novos meios de comunicação em massa e por satélite – a televisão, que oferecia boa qualidade de imagem e de som, as videocassetes, que permitiam que os educandos, a qualquer hora do dia, assistissem às lições e as repetissem, quantas vezes fossem necessárias. A essa altura, já não se continha o avanço da tecnologia digital, que criava “[...] novas formas de interatividade que reformularam a educação e o modo como os alunos aprendem a distância” (BRASIL, 2006, p. 119). Daí, o salto para o que se tem, hoje, a serviço da EAD: computadores, multimídia, interatividade em redes, *e-learning* (aprendizagem on-line), *m-learning* (aprendizagem móvel), *chats*, videoconferência, mais e mais recursos que a cada dia se apresentam mais avançados, porém acessíveis.

Segundo Belloni (2001),

[...] interatividade, termo que vem sendo usado indistintamente com dois significados diferentes, em geral confundidos: de um lado a potencialidade técnica oferecida por determinado meio (por exemplo, os CD-ROMS de consulta, hipertextos em geral, ou jogos informatizados), e, de outro, a atividade humana do usuário, de agir sobre a máquina, e de receber em troca uma “retroação” da máquina sobre ele. (BELLONI, 2001 p.58).

Por essa trajetória, a história da Educação a Distância, tal como apresentada na literatura, nas pesquisas e estudos, costuma ser dividida em gerações representativas das evoluções. Salientamos que não existe, ao que parece, um consenso em relação ao número exato delas, todavia, grande parte dos autores consideram três gerações: uma primeira, mais extensa, que caracteriza os anos de 1840-1970; a segunda, dos anos 1970-1980 e a terceira, dos anos 1980-1990. Em decorrência da intensificação tecnológica da terceira geração e de algumas mudanças empreendidas em relação às estratégias de funcionamento, foram criadas novas formas de interatividade, reformulando a educação a distância, surgindo a quarta geração que apresenta novas tecnologias (internet, computador DVD). (MUNDIM, 2006).

Ao final da primeira década do século XXI, os autores mostravam-se otimistas em relação ao ensino a distância tal como nos apresentam Litto e Formiga (2009):

Hoje, vivemos uma nova onda, que reúne tanto a apropriação de uma nova tecnologia comunicativa, a telemática (informática com telecomunicação), como se articula por meio de novos conceitos de organização virtual, a rede. As novas tecnologias da informação e de comunicação, em suas aplicações educativas, podem gerar condições para um aprendizado mais interativo, através de caminhos não lineares, em que o estudante determina seu ritmo, sua velocidade, seus percursos.

Bibliotecas, laboratórios de pesquisa e equipamentos sofisticados podem ser acessados por qualquer usuário que disponha de um computador conectado a uma central distribuidora de serviços. (LITTO; FORMIGA, 2009, p. 7).

A vida tornou-se agitada e o tempo das pessoas, escasso, até mesmo em relação à ampliação do conhecimento. Nesse contexto, alargam-se as possibilidades de ensino na modalidade a distância, bastante representativo no atual panorama educacional. Trata-se de um constante novo desafio, visto que o processo de ensino e de aprendizagem é caracterizado pela dialogicidade.

A EAD atende, principalmente, educandos adultos que, de modo geral, já estão no mercado de trabalho e desejam completar sua formação básica ou receber uma nova formação. Essa clientela caracteriza-se por não ser convencional; grande parte dela é constituída de pessoas que não têm muitas condições de sair de casa - pessoas portadoras de necessidades especiais, populações de áreas dispersas ou que residem distante de instituições de ensino.

É pertinente que se destaquem as concepções atribuídas à EAD pela própria legislação brasileira. Ainda no século passado, o Decreto 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, que regulamentou a Lei Nº 9394/1996, no Art. 1º, preconiza que:

Educação a distância é uma forma de ensino que possibilita a autoaprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação. (BRASIL, 1998, p. 1).

No Art. 1º do Decreto 5.622, de 19 de dezembro de 2005, o Ministério da Educação (MEC) caracteriza a educação a distância como a

[...] modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. (BRASIL, 2005. p. 1).

Belloni (2006) concebe a EAD como um modo distinto de oferecer educação, que se caracteriza pela “descontiguidade espacial” entre professor e aluno, por um processo de comunicação que pode ser síncrono ou assíncrono e pela mediação tecnológica; por conseguinte, trata-se de uma modalidade que exige inovações pedagógicas, didáticas e organizacionais.

Existem muitas outras e variadas definições para modalidade a distância (EAD) disponíveis, contudo chamamos a atenção para a de Garcia Aretio (1994), por estar em consonância com o que preconiza a LDB:

[...] um sistema tecnológico de comunicação bidirecional, que pode ser massivo e que substitui a interação pessoal, na sala de aula, de professor e aluno, como meio preferencial de ensino, pela ação sistemática e conjunta de diversos recursos didáticos e pelo apoio de uma organização e tutoria que propiciam a aprendizagem independente e flexível dos alunos”. (GARCIA ARETIO, 1994, p. 45).

Nessa direção, esse autor esclarece acerca de algumas expressões, destacando que a “comunicação bidirecional” pode ser entendida como o princípio básico do “aprender a aprender” e pressupõe a autonomia da aprendizagem, já na expressão “substituição da interação pessoal”, o questionamento deve-se a alegação que, na verdade, trata-se de uma substituição do conceito tradicional de interação real pelo da interação virtual, além da expressão “pode ser massivo” sobre a qual ressalta-se o caráter não excludente nem solitário da EAD,

[...] uma vez que a tecnologia é posta como possibilidade de acessibilidade a todos e que o aprender não se dá de forma isolada, uma vez que a sala virtual comporta um conjunto “classe”. Uma sala convencional, presencial, é substituída por uma sala virtual, com iguais possibilidades de interação de ideias, normas etc. (GARCIA ARETIO, 1994, p. 19).

A modalidade a distância (EAD) possibilita que o educando crie seu próprio horário para estudar, pois, geralmente, as aulas são ministradas pela internet e podem ser acompanhadas por mídias como computador, televisão, vídeo, CD-ROM, telefone celular, *iPod*, *notebook* etc. O educando comparece à instituição de ensino apenas para realizar as provas, todavia, é chamado a gerenciar seu próprio aprendizado, a ter autonomia para estudar e a “assistir” às aulas, de acordo com seu tempo disponível, seu ritmo, sua necessidade ou interesse. (BRASIL, 2006, p. 121).

Quanto ao professor que atua na EAD, Mundim (2006) posiciona-se afirmando que “[...] este é levado a se capacitar e conhecer novas técnicas do processo ensino/aprendizagem, pois a tecnologia envolve novos conceitos de comunicação, diferentes dos conhecidos em um ambiente de aula presencial” (BRASIL, 2006, p. 120). O autor prossegue seu posicionamento, observando que a EAD, tal como praticada hoje, segue uma metodologia de ensino em que a mediação entre professor e aluno faz-se ora síncrona, ora assíncrona e requer técnicas especiais para o desenho dos cursos, para as

instruções, diferentes métodos de comunicação, principalmente por meios eletrônicos, além de uma organização administrativa própria.

Em se tratando de educação a distância, o educando deve ter um perfil diferente, comparado ao da modalidade presencial. Por isso, necessita de um corpo de apoio institucional, conforme exposto por Litwin (2001, p.10): “[...] por trás de um bom curso muito provavelmente encontram-se docentes que pesquisam em seu campo, ao mesmo tempo em que manifestam verdadeira preocupação em alimentar e favorecer os processos de aprendizagem”.

Ainda, Belloni (2001, p. 81) destaca que “[...] em EAD como na aprendizagem aberta e autônoma da educação do futuro, 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”.

Mundim (2006) considera que “O educador da IES que desejar atuar em ambientes virtuais deve se dispor a fazer parte de equipe de produtores-designer e a atuar como especialista do domínio. [...] a atuar como *professor-mediador-designer* [...]” (BRASIL, 2006, p. 120). Dito de outra forma, o educador/tutor da EAD precisa entender de tecnologias, saber produzir, às vezes com arte, o material que vai utilizar para suas aulas. Isso vai exigir que tenha domínio de recursos tecnológicos.

De acordo com Nunes (2009), a Educação a Distância constitui um recurso de incalculável importância para atender grandes contingentes de alunos de forma mais efetiva que outras modalidades e sem riscos de reduzir a qualidade dos serviços oferecidos. É uma modalidade de ensino que tem se tornado cada vez mais comum por meio da qual têm sido oferecidos cursos de graduação, pós-graduação, técnicos, profissionalizantes, de aperfeiçoamento e etc. (LITTO; FORMIGA, 2009, p. 7).

Uma revolução tecnológica concentrada nas tecnologias da informação está remodelando a base da sociedade em ritmo acelerado, economias do mundo todo passaram a manter independência global, apresentando uma nova forma de relação entre a economia, o Estado e a sociedade. Para Belloni (2001), essas mudanças no processo econômico, na organização e gestão do trabalho, no mercado de trabalho e na cultura, cada vez mais mediatizada e mundializada, reclamam transformações nos sistemas educacionais, que, por sua vez, têm de encarar funções e desafios novos.

É nesse cenário de mudanças, que caracteriza o mundo pós-moderno, que se compreende a EAD e seu impacto na construção de um novo modelo educacional. Os

elementos fundantes desse novo modelo são: autonomia, flexibilidade, aproximação das distâncias, aprendizagem individual e coletiva. A EAD é um conceito novo de solução para questões pedagógicas intrigantes, como o trabalho cooperativo e colaborativo, a autonomia e a responsabilidade. A autonomia e a responsabilidade caminham juntas em um ambiente EAD. A informação disponibilizada a todos pode se concretizar em um conhecimento individual.

Por fim, a modalidade a distância (EAD) pode se configurar, também, como uma possibilidade de tornar real o sonho da democratização do ensino e, quem sabe, de uma real inclusão social. O que definirá o futuro da EAD é, primordialmente, a qualidade de seus cursos, com linguagem e características próprias, que deverão ser objeto de pesquisa e avaliação constantes, devido à diversidade de objetivos, propostas e recursos, sempre ampliados pelos avanços tecnológicos.

Existem vantagens, em relação ao aprendizado, de um ensino a distância? É possível, com base na literatura e em pesquisas diversas já publicadas, reconhecer e atestar diversas vantagens proporcionadas pela modalidade a distância (EAD). Simão Neto (2012) faz referência a alguns pontos positivos do ensino a distância: reduzidos custos de reprodução, riqueza de estímulos audiovisuais, dinamicidade para transmitir as informações, familiaridade do aluno com a linguagem, navegabilidade, envolvimento do aluno e adaptabilidade pelo fato de que o aluno pode controlar o seu ritmo.

Mundim (2006), por sua vez, aponta e explicita algumas vantagens, às quais, inclusive, já fizemos rápida referência:

Flexibilidade no acesso a aprendizagem – Amplia as possibilidades de escolha de local e horário de estudo e permite maior adaptação ao ritmo de aprendizagem do participante. Os materiais de aprendizagem estão disponíveis a todo o momento e são acedidos no local (casa ou trabalho) e à hora mais conveniente para o aluno, sendo, para muitos, a única forma de se integrar a um ambiente de formação. Economia de tempo – O aluno não necessita de viajar nem de interromper as suas atividades, podendo canalizar esse tempo para a sua aprendizagem. Capilaridade – Permite o acesso universal e o aumento da equidade social no acesso à educação e a fontes de conhecimento. Competência – Desenvolve competências dando autonomia de estudo e organização do trabalho intelectual dos participantes. Inclusão – Possibilita atender grande número de pessoas, situadas em diferentes localidades, simultaneamente, sem deslocamento de casa ou do trabalho. Aprendizagem mais personalizada – Os conteúdos podem ser personalizados e o nível da aprendizagem expandido consoante às necessidades dos alunos e aos objetivos a serem atingidos. Controle e evolução da aprendizagem ao ritmo do aluno – O aluno é responsável pela sua aprendizagem, decisão dos conteúdos a estudar e pela imposição do ritmo e da profundidade com que os pretende assimilar. (BRASIL, 2006a, p. 120).

Em contrapartida, conferimos estudos que, ao discutirem os dilemas e os desafios que o ensino a distância tem enfrentado, acabam por confrontar algumas dessas vantagens, numa demonstração de que nem sempre e nem tudo, relativamente à EAD, aconteceu e acontece perpassam a trajetória do oferecimento da modalidade a distância (EAD).

Exatamente pelo fato de a EAD constituir um poderoso instrumento de democratização do acesso à educação, a modalidade carrega, em sua existência, problemas específicos que têm interferido em seu bom funcionamento, credibilidade e avanço, problemas que precisam ser superados. Moreira, Arnold e Assumpção (2006) enumeram uma série deles:

[...] altas taxas de evasão; o perigo da padronização dos cursos, em desrespeito às características do público-alvo e à diversidade dos conteúdos; as dificuldades dos alunos e professores em lidar com uma proposta educativa nova, mediada por tecnologias sensíveis e complexas que, inclusive, requerem o desenvolvimento de competências tecnológicas básicas; a necessidade de um planejamento objetivo do trabalho a ser desenvolvido, uma vez que a EaD não admite improvisos, bem como uma concepção de processo de ensino-aprendizagem que amplie as possibilidades de aprendizagem dos alunos. (BRASIL, 2006a, p. 193).

Além dos problemas apontados pelo autor, assinalamos que o receio ou resistência que tem sido demonstrado em relação à EAD diz respeito ao risco de se perder a qualidade da educação. Alguns pontos tem sido recorrentes: falta de habilidades técnicas no manuseio e limitações impostas pela tecnologia, a falta de ferramentas específicas para a área de tecnologia, a necessidade de aprender uma postura de professor e, ainda, a falta de apoio institucional. Ainda, destacamos às próprias disposições legais, que, segundo alguns autores, por serem passíveis, com frequência, de alterações, e por trazerem, por vezes, inconsistências no que se refere à inteligibilidade na proposição dos cursos, reforçam muitas vezes, o receio e/ou resistência que tem sido demonstrado em relação à EAD.

2.2.2 A EAD no Brasil: movimento e expansão

A trajetória da EAD, no Brasil, é marcada por sucessos que, todavia, têm sido intercalados com períodos de declínio e conseqüente estagnação, resultante, grande parte das vezes, da carência de políticas públicas que pudessem garantir a continuidade e a estabilidade do programa.

Há registros históricos que colocam o Brasil entre os principais no mundo no desenvolvimento da EAD, especialmente até os anos 70. A partir dessa época, outras nações avançaram, e o Brasil estagnou, apresentando uma queda no *ranking* internacional. Somente no final do milênio é que as ações positivas voltaram a acontecer e pudemos observar novo crescimento, gerando nova fase de prosperidade e desenvolvimento. (LITTO; FORMIGA, 2009, p. 9).

A EAD, no Brasil, não é recente, já que os primeiros registros de ensino a distância, de acordo com alguns teóricos, apontam o ano de 1904 como aquele em que, no país, instalaram-se as Escolas Internacionais, que funcionavam por unidades de ensino estruturadas formalmente, filiais de uma organização norte-americana, que existe, ainda hoje, em diversos países. Essas escolas ofereciam cursos por correspondência para pessoas que estivessem à procura de emprego nos setores do comércio e de serviços. (LITTO; FORMIGA, 2009, p. 9). Entretanto, esse mesmo autor faz referência ao fato de que, anteriormente ao ano de 1900, já existiam anúncios de cursos profissionalizantes por correspondência, veiculados em jornais de circulação no Rio de Janeiro. Desse modo, os programas de ensino a distância no Brasil já acontecem há mais de cem anos.

Niskier (2000) apresenta o rádio como o veículo de maior extensão dentre os meios eletrônicos. As primeiras rádios no país também já sinalizavam um viés educativo e começaram a transmitir, em cadeia nacional, cursos a distância. O ano de 1923 foi marcado pela criação da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro e da Fundação Roquete Pinto – Radiodifusão. Essas iniciativas, mesmo que particulares, foram abrindo caminhos para o uso desse recurso na educação.

O Instituto Monitor e o Instituto Universal Brasileiro caracterizam, no país, as primeiras empresas brasileiras de EAD, surgidas no final dos anos 1930 e início dos 1940. Ambas existem até hoje e atendem educandos em todo o país.

É pertinente que se ressalte, neste ponto, que a formulação de políticas para a expansão da educação via EAD, conforme relatado por Castro e Cabral Neto (2009), teve início na década de 1990, por meio de uma proposta de que a EAD servisse de estratégia para a expansão de atendimento à educação básica. Essa foi uma das propostas surgidas na Conferência de Educação para Todos, em Jomtiem, na Tailândia. O Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003) acatou a proposta que, uma vez incorporada, serviu para que o Sistema Nacional de Educação a Distância se consolidasse.

Algum tempo depois começam a despontar iniciativas envolvendo a TV. Lazar (1999) destaca dois significados que foram impostos à televisão desde seu surgimento: um

meio de divertimento (do povo – concepção tida como conservadora) ou como um excelente meio para educar o povo (segundo a autora, uma concepção de esquerda). É importante destacar que isto se inscreveu em meio à emergência da presença da cultura de massa e no contexto das pressões dos governantes, tendo em vista a possibilidade de transmissão de programas considerados subversivos, especialmente pelos revolucionários da década de 1930. (ALVES, 2009).

Na década de 1970, a Fundação Roberto Marinho criou um programa de educação supletiva a distância para ensino fundamental e ensino médio. Um grande sucesso marcou a chegada da TV no panorama da educação: o programa de educação básica Telecurso, cujo elenco era composto por figuras famosas. O programa foi exibido em várias versões, pela TV Globo, até o ano 2008. Atualmente, as aulas acontecem apenas na TV Cultura, mas estão disponíveis na Internet.

Com foco na redução da desigualdade, a Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) lançou, no nordeste, o Movimento de Educação de Base (MEB), na década de 1960, antes do golpe militar.

Visando à melhoria do sistema educacional do país, entre os anos 1995-1998, por meio do planejamento político-estratégico do governo, a EAD ganhou destaque pela utilização de novas tecnologias. Outro marco importante para a consolidação dessa modalidade de ensino no país ocorreu com a Lei de Diretrizes e Bases, de 1996, que estabeleceu regras para seu funcionamento. Na mesma década, o ensino a distância avançou para um novo patamar - a internet, com isso surgem novos cursos e ferramentas mais dinâmicas e interativas.

Em 2005, por iniciativa do governo federal, foi criada a Universidade Aberta do Brasil (UAB). Concebida nos parâmetros da educação a distância, a escola estabeleceu como meta acabar com o *déficit* de professores formados no país.

Alguns aspectos começam, entretanto, a se evidenciar: a demanda por educação e a possibilidade de democratização do ensino tornaram-se uma grande justificativa para a adoção da modalidade de EAD. Mill (2010) concorda com que a ideologia exista, mas afirma que as experiências brasileiras de educação a distância parecem caminhar mais para uma proposta capitalista, que visa o lucro. Esse mesmo autor destaca a necessidade de que as propostas de EAD para o Brasil sejam parte de políticas que visem reduzir as desigualdades, conquanto não se desprezem os indícios de que a modalidade tem propiciado, a um público também excluído, o acesso à educação. Como Moore e Kearsley

(2008), é de se crer que a educação a distância possibilita que mais pessoas tenham acesso a recursos de aprendizado antes limitados à oferta local.

A atual expansão das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), o correio, o rádio, a televisão, o vídeo, o CD-ROM, o telefone, o fax e o computador, a internet com todas as suas possibilidades, fez ressurgir com novo ímpeto o interesse pela Educação a Distância. Mesmo sendo uma realidade entre os brasileiros desde o século XIX, graças à introdução desses meios mais rápidos e eficazes de receber e enviar informações pode-se considerá-la mais próxima. Segundo indicadores do Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância (ABRAEAD, 2008), 2,5 milhões de pessoas estudaram por meio da educação a distância.

O crescimento de instituições de ensino superior para o oferecimento de cursos de graduação a distância evidencia esse contingente. Tori (2002) afirma que:

A partir da promulgação da LDB estamos vivendo o que poderíamos chamar de o 'Renascimento' da EAD no país. Um dos questionamentos que se ouvia, entretanto, e com bastante frequência, no início desse próspero período, colocava em dúvida a capacidade que teria, a EAD, de atingir parâmetros de qualidade comparáveis aos da educação convencional. Essa dúvida, todavia, vem perdendo sentido para dar lugar a uma nova questão: como fazer para que a educação convencional se beneficie dos avanços observados na EAD? (TORI, 2002, p. 1).

Com relação à regulamentação, a educação a distância altera a condição dessa modalidade de ensino, deixando de ser uma alternativa experimental e passando a atender às demandas educativas de jovens e adultos excluídos do acesso e permanência na escola regular, na idade própria (SILVA, 2006). Torna-se inquestionável a possibilidade que a modalidade a distância (EAD) promove para que as pessoas tenham a oportunidade de retomar os estudos e/ou estudar. Desse modo, essa modalidade de ensino converte-se em estratégia para a ampliação do acesso à educação como direito do cidadão e dever do Estado e da sociedade. Os avanços tecnológicos ocorridos nos últimos anos, além de uma expansão quantitativa, possibilitaram, à EAD, uma mudança qualitativa decorrente da apropriação dos recursos da internet. A rede mundial de computadores tornou-se, aos poucos, um dos principais recursos dos atuais cursos oferecidos nessa modalidade.

Resende (2005), ao analisar as possibilidades de uso ou aplicação das tecnologias no processo educativo, identifica o uso da internet como uma ferramenta potencial na mediação do processo de ensino e aprendizagem a distância. Ainda nessa direção, Valente

(2005, p. 28) aponta a Internet como “[...] um dos mais poderosos meios de troca de informação e de realização de ações cooperativas”.

Como já apresentamos, todo o caminho percorrido pela EAD tem sido marcado por transformações, da correspondência às grandes mídias. Lévy (1998, p. 42) diferencia o potencial dessas mídias ao potencial da internet: “[...] um aparelho de televisão é um receptor passivo, uma extremidade de rede, uma periferia. [...] um computador é um instrumento de troca, de produção e de estocagem de informações. Ao canalizar e entrelaçar múltiplos fluxos, torna-se um centro virtual, instrumento de poder”.

Como parte do crescimento da modalidade, cuja expansão maior se fez por meio das instituições privadas, a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), em 2005, propiciou a ampliação da oferta de cursos de graduação por parte das IES públicas, especialmente nos cursos de licenciatura. O Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) constitui uma parceria entre consórcios públicos nos três níveis governamentais (federal, estadual e municipal), a participação das universidades públicas e outras organizações interessadas. O Sistema UAB, criado em 2005, foi oficializado em 2006 pelo Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006, visando ao “[...] desenvolvimento de projetos de pesquisa e de metodologias inovadoras de ensino, preferencialmente para as áreas de formação inicial e continuada de professores da educação básica” (ABRAEAD, 2007, p. 19).

Na concepção de Silva Junior (2003), a educação a distância caracteriza-se como uma prática instrucional entre diferentes sujeitos, mediada por tecnologias de informação e comunicação, com foco no processo de ensino-aprendizagem. Insere-se em um contexto de mudança estrutural da sociedade, altamente influenciada pelo processo de reformas que aconteceram, no país, na segunda metade da década de 1990, nomeadamente as do Estado e as da educação.

Na última década, tem-se observado um amplo crescimento da relação à modalidade a distância (EAD) e ensino superior, inclusive no reconhecimento por parte da sociedade. Muito dessa mudança se deve, certamente, às amplas possibilidades trazidas pela revolução tecnológica de informação e comunicação, o impacto que trouxe ao ensino a distância e a contribuição que representa para a democratização do acesso ao ensino superior e melhoria de sua qualidade. Todavia, a abertura e efetivação da modalidade a distância (EAD) em instituições de ensino superior, a regulamentação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), as leis e decretos subsequentes constituíram-se em fatores responsáveis por esse avanço.

O ano de 2003 marcou o início de um período de grande desenvolvimento do ensino superior no Brasil.

Tal processo se deu em face do efetivo credenciamento das Instituições de Educação Superior para a oferta de cursos na modalidade a distância; da regulamentação da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que instituiu a modalidade; bem como da intencionalidade do Estado brasileiro em ampliar as taxas de escolarização neste nível de ensino e em regiões nas quais não se conta com a possibilidade efetiva de oferta, tanto no âmbito público como no setor privado. (ARAÚJO, 2014a, p. 2).

No entanto, a expansão da EAD mostrou-se proporcionalmente mais significativa, de modo especial nos anos de 2005 a 2009. No período de 2002 a 2011, a EAD teve um crescimento médio de 47,03%, bastante superior ao da modalidade presencial que, nesse mesmo período, havia crescido, em média, 5,77%. Em 2002, as matrículas de graduação na EAD representaram 1,16% do total; em 2011, esse percentual cresceu para 14,73%. Esses dados comprovam a aceitação e o desenvolvimento da Educação a Distância no país, e foram obtidos em entrevista¹² concedida pelo Dr. Francisco Villa Ulhôa Botelho, no ‘Encontro de Lideranças: Desafios da Educação’, em Brasília.

A EAD desenvolveu-se, no Brasil, acompanhada do processo de regulamentação, que, se em um momento fortaleceu a expansão, em outro, conteve-a com barreiras e amarras burocráticas que resultaram na redução das possibilidades de desenvolvimento e inovação.

Nesse contexto da expansão, destacamos, também, a Portaria Nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004, que autoriza a oferta de 20% da carga horária dos cursos superiores na modalidade semipresencial. Além de criar abertura para maior acolhimento e disseminação da EAD na educação superior, aponta para a integração entre a modalidade a distância e a modalidade presencial, que podem se beneficiar mutuamente, a partir das particularidades e possibilidades de cada uma.

Do ano de 2009 para frente, o crescimento da EAD passou por uma desaceleração relacionada, possivelmente, à proliferação de documentos reguladores e a decorrentes exigências burocráticas que se estabeleceram. Na mesma entrevista já referida, o Dr.

¹² Disponível em: <http://www.desafiosdaeducacao.com.br/desafios-da-educacao-entrevista-dr-francisco-botelho/>. Acesso em: 30 jul. 2015. Dr. Francisco Villa Ulhôa Botelho, Superintendente de Educação a Distância do Instituto de Educação Superior de Brasília (IESB), foi um dos palestrantes do evento, compartilhando sua experiência na construção de um ensino flexível que atenda às demandas dos alunos multimídia.

Francisco Villa Ulhôa Botelho informou que a Portaria Normativa nº 40, de 12 de dezembro de 2007, por exemplo, burocratizou processos de credenciamento de IES para a oferta da EAD, de credenciamento de polos de apoio presencial e de autorização de cursos a distância. Além disso, os instrumentos de avaliação definidos para a EAD apresentam, ainda, indicadores pouco coerentes com as especificidades, possibilidades e diversidade de modelos que podem ser aplicados à modalidade. Contudo, alguns números sugerem uma nova fase de crescimento da EAD; por exemplo, em 2012, o total de ingressantes de graduação foi de 1.113.850 estudantes, um crescimento de 25% em relação ao ano de 2011¹³.

Visando à complementação de tudo quanto expusemos aqui, cabe registrar, ainda, alguns dados colhidos no trabalho de Araújo (2014a), como resultado de um levantamento da expansão dos cursos de graduação a distância, no Brasil. Eis o comentário da autora:

O crescimento significativo em onze anos [2000-2012] não se deu apenas no âmbito da modalidade, mas, também, na oferta em instituições privadas. No Censo da Educação Superior, em 2000, não havia oferta em Instituições privadas. As matrículas em instituições são registradas a partir de 2003, com data-base indicada em 30/06/2003; e em 2012, as matrículas nas IES privadas correspondem a 83,7% do total de matrículas na modalidade. Observou-se, ainda, o crescimento das matrículas nas instituições públicas federais em relação às estaduais e municipais. (ARAÚJO, 2014a, p. 6).

Na sequência, destacamos que Araújo (2014a) registra, em números mais concretos, por meio de uma tabela e com base em dados divulgados pelo Ministério da Educação, a taxa desse crescimento das matrículas na EAD. No ano de 2000, as 1.682 matrículas estavam assim distribuídas: 300 em instituição federal e 1.382 em instituição estadual. Não constavam matrículas, ainda, nas categorias municipal e privada. Agora, note-se o salto dos 11 anos: do total de 1.113.850 matrículas, 102.211 eram em instituições federais; 64.778 em instituições estaduais; 14.635 em municipais e 932.226 (os 83,7% referidos acima) em instituições privadas.

¹³ Dados informados pelo Dr. Francisco Villa Ulhôa Botelho, no Encontro de Lideranças: Desafios da Educação, em Brasília, março de 2015. Disponível em: <http://www.desafiosdaeducacao.com.br/desafios-da-educacao-entrevista-dr-francisco-botelho/>. Acesso em: 30 jul 2015.

Nesse sentido, quando verificamos o aumento das matrículas torna-se visível o aumento no oferecimento da modalidade a distância (EAD), especialmente nas instituições privadas. Desse modo, reiteramos que o oferecimento da modalidade a distância (EAD) precisa seguir normas claras e específicas para que não perca o objetivo e consiga qualidade na formação dos profissionais da educação.

Em seguida, apontaremos alguns marcos significativos que têm garantido o estabelecimento e desenvolvimento da EAD no Brasil.

2.2.3 Regulamentação da EAD: reconhecimento no contexto educacional

Conforme relatado por Lobo Neto (2000), as bases legais para a educação a distância, no país, foram estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que trouxe a regulamentação da modalidade. Relativamente à educação a distância, a LDB (nº 9.394/96) estatui, no Art. 80, o seguinte:

Art. 80. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.

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

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

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

§ 4º A educação a distância gozará de tratamento diferenciado, que incluirá:

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

II - concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas;

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

Ainda a mesma LDB, no Art. 87 – Das Disposições Transitórias, estatui o seguinte:

Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei.

§ 3º. Cada Município e, supletivamente, o Estado e a União, deverá:

I - matricular todos os educando a partir dos sete anos de idade e, facultativamente, a partir dos seis anos, no ensino fundamental;

II - prover cursos presenciais ou a distância aos jovens e adultos insuficientemente escolarizados;

III - realizar programas de capacitação para todos os professores em exercícios, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância. (BRASIL, 1996).

Uma série de novos documentos legais sucedeu a LDB; o Ministério da Educação e Cultura (MEC), em 1997, instituiu um grupo de especialistas para regulamentar esse Art. 80 da LDB. Desse trabalho surgiram os primeiros novos documentos: os Decretos 2.494 e 2.561, em fevereiro e abril de 1998, respectivamente, e a Portaria 301, de 7 de abril de 1998, que normatizaram os procedimentos que deveriam ser adotados pelas instituições para obter o credenciamento do MEC para a oferta de cursos de graduação a distância.

Esse Decreto e a Portaria foram revogados, anos mais tarde, pelo Decreto nº 5.622, publicado no DOU de 20/12/05 e pela a Portaria Ministerial n.º 4.361, de 2004. Em 3 de abril de 2001, a Resolução nº 1, do Conselho Nacional de Educação, instituiu disciplina à oferta dos cursos de pós-graduação a distância, fixou limites e estabeleceu exigências para o reconhecimento de cursos a distância ofertados por instituições estrangeiras.

Uma das dúvidas mais frequentes sobre a EAD, no Brasil, diz respeito ao cumprimento das normas exigidas pelo MEC. Diante da insegurança que muitos interessados em cursar a EAD sentem, em relação à validade de certificação do curso, pode-se contar com o amparo legal, relativamente a essa questão. De acordo com o Art. 6º do Decreto 5.622/05,

[...] os convênios e os acordos de cooperação celebrados para fins de oferta de cursos ou programas a distância entre instituições de ensino brasileiras, devidamente credenciadas, e suas similares estrangeiras, deverão ser previamente submetidos à análise e homologação pelo órgão normativo do respectivo sistema de ensino, para que os diplomas e certificados emitidos tenham validade nacional. (BRASIL, 2005).

O Capítulo II desse mesmo Decreto regulariza o credenciamento de instituições para oferta de cursos e programas na modalidade à distância (básica, de jovens e adultos, especial, profissional e superior). Também estabelece como obrigatórios, os momentos presenciais para avaliação, estágios, defesas de trabalhos de conclusão de curso. E mais: os cursos deverão ter a mesma duração definida para os cursos na modalidade presencial,

poderão aceitar transferência e aproveitar estudos realizados em cursos presenciais, da mesma forma que os cursos presenciais poderão aproveitar estudos realizados em cursos a distância.

A Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001, que aprovou o Plano Nacional de Educação, previu uma explosão na demanda por educação superior, como resultado dos fatores demográficos, do aumento das exigências do mercado de trabalho e das políticas de melhoria do ensino médio. Dessa forma, estabeleceu os seguintes objetivos:

1. elevação global do nível de escolaridade da população; 2. melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis; 3. redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, [...]. (BRASIL, 2001, p. 6).

Em consonância a esses objetivos, o item 6 desse Plano, e seus desdobramentos - 6.1, 6.2 e 6.3 -, tratam, especificamente, da Educação a Distância e Tecnologias Educacionais, descrevendo as metas e objetivos para essa modalidade de ensino.

Destacamos, por fim, a implantação do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), criado em 2005 e oficializado em 2006 pelo Decreto n. 5.800, de 8 de junho de 2006. Foi a Secretaria de Educação a Distância (SEED) do Ministério da Educação (MEC) que o criou, juntamente com a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) e Empresas Estatais, no âmbito do Fórum das Estatais pela Educação com foco nas Políticas e na Gestão da Educação Superior, visando ao “[...] desenvolvimento de projetos de pesquisa e de metodologias inovadoras de ensino, preferencialmente para as áreas de formação inicial e continuada de professores da educação básica” (MOTA, 2009, p. 300).

As bases legais para o oferecimento da modalidade a distância (EAD), oportunizou um amplo debate no âmbito da regulamentação, proposição promovendo as adequações necessárias aos tempos e momentos atuais no cenário educacional.

2.2.4 A EAD em Mato Grosso do Sul (MS): espaços em ação

Na tentativa de compreender o momento que marca a trajetória da Educação a Distância, mas especificamente, no Mato Grosso do Sul (MS), em relação ao oferecimento de cursos de Licenciatura, entendemos importante no estudo o panorama que evidencia a

evolução no oferecimento, bem como sua abrangência e expansão em termos de número de IES, de cursos de graduação, dos cursos de formação de professores.

Araújo et al. (2014) afirmam que Mato Grosso do Sul é considerado “[...] um importante polo de ofertas de cursos superiores a distância” (p. 3). É um dos pioneiros a oferecer os cursos de graduação na modalidade EAD, desde 2002, com um número expressivo de matrículas.

Em Mato Grosso do Sul, essa modalidade tem crescido, em vários aspectos, de forma semelhante à do contexto nacional; por exemplo, é oferecida, inicialmente “[...] em instituição pública federal, com curso de licenciatura e com expansão acentuada a partir de 2005 [...], com prevalência de cursos em universidades privadas” (ibid., 2014b, p. 7).

Por mais que a oferta dos cursos de graduação a distância, em nível nacional, tenha sido significativa, de 2005 para cá, a realidade é que as matrículas nesses cursos não chegaram a atingir a casa dos 20%. Contudo, a oferta dessa modalidade de ensino em estados como o MS - cuja extensão territorial é grande, as distâncias entre municípios são acentuadas, a concentração demográfica é exígua – tem sido “[...] uma estratégia para a ampliação do acesso e interiorização da educação superior” (ARAÚJO, 2014b, p. 7).

Mato Grosso do Sul aparece pela primeira vez, nos registros do Censo de Educação Superior referentes aos cursos de graduação a distância, no ano de 2002, quando oferece o curso de Pedagogia – Formação do professor das séries iniciais do ensino fundamental, na UFMS. Nessa ocasião foram oferecidas 280 vagas cujo preenchimento foi com 189 matrículas. (ibid., p. 12).

Propusemo-nos a apresentar os dados a partir de uma tabela elaborada por essa autora, em 2013, e por ela atualizada, em 2014, evidenciando, por meio dos números ali apontados, o modo como a EAD expandiu, em termos de número de IES, de cursos de graduação, de vagas, candidatos inscritos, ingressos, de matrículas e de concluintes, nos anos de 2000 a 2012, em instituições sediadas em Mato Grosso do Sul. Percebemos, ao visualizarmos esses dados, alguns aspectos que merecem ser pontuados: 1) O número de IES e de cursos oferecidos nesse período teve uma evolução contínua. 2) O ano de 2010 apresentou um pico na elevação do número de vagas oferecidas e de candidatos inscritos, no entanto, não apresentou evolução compatível em termos de ingressos, de matrículas e de concluintes, comparativamente ao ano, por exemplo, de 2008. 3) Chama a atenção o fato de que, no ano de 2012, esses dados se invertem. A EAD em Mato Grosso do Sul expande em número de ingressos (76.639), de matrículas (o maior desse período de 11

anos – 140.862) e, muito expressivamente, de concluintes (11.468 – quase três vezes mais do que o ano anterior). Contudo, nesse ano, o número de vagas oferecidas e o de candidatos inscritos decresceram, em comparação com o ano de 2010. (ibid., p. 13).

O quadro a seguir oferece uma visão panorâmica, em resumo, da EAD nas principais instituições de ensino superior do estado de MS.

Quadro 3 - Panorama da EAD nas principais IES do estado de MS.

IES	Ano/ Início	Credenciamento	Cursos	Modelo EAD
UFMS	2001	Parecer CNE/CES nº 1.114/2001.	Pedagogia (licenciatura plena, habilitação Magistério dos Anos Iniciais do EF; Pós-Graduação <i>lato sensu</i> .	Material impresso e aulas presenciais. Ambiente Virtual de aprendizagem, tutoria presencial e a distância; webaulas, webconferência e videoaulas gravadas.
UNIDERP ↓ ANHANGUEIRA-UNIDERP	2002 2005 2008	Parecer CNE/CES nº 248/2002. Portaria SESu nº 879, de 18 de novembro de 2009.	Pós-Graduação <i>lato sensu</i> . Graduação.	Aulas satelitárias com: interatividade síncrona, com atividades presenciais duas vezes /semana, tutorial presencial, material impresso, ambiente virtual de aprendizagem e tutoria a distância.
UCDB	2005	Parecer CNE/CES nº 9/2005.	Graduação: Ciências Contábeis, Administração de Agronegócios e Administração Pública.	Ambiente virtual de aprendizagem, tutoria a distância, avaliações e atividades práticas presenciais.
UNIGRAN	2006	CNE/CES nº 43/2005; Portaria MEC nº 4.070, de 29 de novembro de 2005.	Pós-Graduação <i>lato sensu</i> e Graduação: Pedagogia, Formação de Professor-Letras, Marketing e Publicidade Mercadológica, Ciências Contábeis, Administração, Gestão de Imóveis, Agropecuária.	Ambiente virtual de aprendizagem, tutoria a distância, avaliações e atividades práticas presenciais.

Continua na página seguinte

Cont. Quadro 3

UFGD	2010	Portaria Normativa MEC nº 1.369/2010.	Bacharelado em Administração Pública; Licenciatura em Computação; Licenciatura em Pedagogia; Física; Licenciatura em Letras-Libras.	Ambiente virtual de aprendizagem, aulas presenciais realizadas por tutores e webconferências.
UEMS	2010	Portaria Normativa MEC nº 1.369/2010.	Administração Pública.	Ambiente virtual de aprendizagem, aulas presenciais realizadas por tutores e webconferências.

Fonte: adaptado de Araújo (2014a).

De acordo com o que trazemos demonstrado nesse quadro, no estado de Mato Grosso do Sul existem 6 (seis) IES credenciadas a oferecer a EAD, três públicas e três privadas. Ressaltamos que, entretanto, existe um número bastante significativo de outras instituições de ensino superior, privadas, de cujo funcionamento na modalidade a distância se tem conhecimento, porém não têm credenciamento, razão por que não fazem parte das considerações e exposições deste trabalho. (ARAÚJO, 2014a).

Conquanto não haja cobertura/oferta em todos os municípios, as IES sediadas no estado de MS cobrem as mesmas e microrregiões, assim distribuídas: UNIDERP/ANHANGUERA atende 33 (trinta e três) municípios, além da capital, Campo Grande; a UFMS cobre 9 (nove) municípios, além da capital; UCDB, além da sede na capital, mantém polos em 3 (três) municípios e pela UNIGRAN são mantidas unidades de EAD em 13 (treze) municípios. Destacamos que 37 (trinta e sete) dos municípios que não são cobertos pelas IES de MS, vários deles são atendidos por instituições cujas sedes estão em outros estados ou, também, por campus das universidades/instituições que oferecem cursos presenciais. (ARAÚJO, 2014a).

Em Mato Grosso do Sul, é nas universidades privadas que predomina a oferta de vagas, ao mesmo tempo, entretanto, em que, nessas instituições, a ociosidade das vagas seja igualmente predominante.

Existem dados que evidenciam certa apreensão por parte de estudiosos, como Araújo (2014c), que faz a seguinte observação:

[...] a privatização, a restrição da oferta de cursos em duas áreas do conhecimento, quais sejam, Ciências Humanas e Ciências Sociais, e, ainda, a ampliação da área geográfica coberta, sem expansão significativa de concluintes no interior do estado, indicam que a modalidade a distância não tem contribuído para a efetiva democratização do ensino no Estado de MS [...]. (ARAÚJO, 2014c, p. 24).

Porém, em estudo que faz o levantamento e a análise da produção científica sobre a EAD em Mato Grosso do Sul, Araújo et. al (2014d) consideram, ao final desse estudo e com base nos dados que obtiveram, que

Os estudos explicitam os limites do desenvolvimento da modalidade a distância e a necessidade de aprimoramento das políticas educacionais, sendo que 82% consideram que, apesar dos problemas, a oferta da EaD atende demandas sociais concretas e 17, 4% indicam que a modalidade expressa as políticas neoliberais e traz prejuízos importantes à qualidade de ensino. (ARAÚJO et al., 2014d, p. 1).

Desse modo, entre limites e possibilidades, em meio a aprovações e desaprovações, o que se tem constatado é que a EAD no estado de Mato Grosso do Sul apresenta dados sugestivos de que a modalidade atende aos propósitos formativos e que sua implantação atendeu aos objetivos quanto a democratização do ensino.

O curso de Pedagogia é oferecido em quatro das seis instituições que, credenciadas, oferecem a modalidade a distância - UFMS, UNIDERP, UNIGRAN, UFGD e, a partir de 2015, a UCDB - no programa de Ciências da Educação. As três primeiras disponibilizam cursos no programa de Formação de matérias específicas, a saber: Formação de professor de Biologia (UFMS), Formação de professor de língua/literatura vernácula e língua estrangeira moderna (UNIDERP) e Formação de professores de letras (UNIGRAN). (ARAÚJO, 2014c, p. 144).

O mais recente curso de Pedagogia (Licenciatura) a distância é o da UCDB, na capital do estado – Campo Grande. Esse curso tem por objetivo “[...] oferecer a formação inicial de docentes para atuarem na Educação Infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental para os alunos que necessitam de atendimento mais flexível e diferenciado em relação ao ensino regular”.¹⁴ Além desse objetivo principal, o curso tem, ainda outros objetivos, a saber:

¹⁴ Informações obtidas no site da instituição: Disponível em: <http://www.virtual.ucdb.br/cursos/graduacao>. Acesso em: 02 dez 2015.

Oferecer a formação docente em educação utilizando as possibilidades das novas tecnologias de informação e comunicação. Formar docentes para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental com domínio de conhecimento, habilidades e atitudes condizente com a função de educador. Capacitar o profissional da educação para o exercício da gestão pedagógica do trabalho docente. Oferecer os subsídios teórico-metodológicos necessários para que o profissional desenvolva um trabalho competente junto às escolas de educação básica. (UCDB, s.d.).

Estabelecemos a próxima abordagem sobre a oferta do curso de Pedagogia a distância.

2.3 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E O CURSO DE PEDAGOGIA - DO MARCO LEGAL À EXPANSÃO DA OFERTA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A EAD tem sido vista, em relação aos projetos de formação de professores, como uma oportunidade de atender a milhões de docentes que atuam nas redes públicas de educação, contudo, sem formação em nível superior. Essa visão vem alargar aquela mais geral e comum de que a modalidade constitui a contribuição esperada para maior democratização do acesso à educação superior. (BRASIL, 2006, p. 79). A expansão da Educação Superior na modalidade da EAD tem forte relação com as demandas referentes à formação de professores, haja vista que a maior parte dos cursos oferecidos a distância é de licenciatura (45,8%) e que quase metade das matrículas de Pedagogia estão, hoje, em cursos à distância, no país, conforme apontado no Censo da Educação Superior 2014, o mais recente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais do MEC/INEP. De acordo com o Censo, “[...] 47,87% dos estudantes cursam graduação não presencial (EAD) para se tornarem Professores”. (INEP, 2014, p. 1).

Não existe um marco legal específico para o curso de Pedagogia a distância; por essa razão, consta, como marco inicial dessa modalidade para os cursos de Pedagogia e de Formação de Professores, a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases de 1996, que, por meio do Art. 80, oficializou a EAD, garantiu-lhe o incentivo do poder público e a atuação em todos os níveis e em todas as modalidades educacionais. A partir da LDB/1996 foi instituída a Década da Educação, que, entre outras metas, estava a de promover formação em nível superior de todos os docentes que estivessem atuando em sala de aula.

As demandas para a formação superior de professores passaram a ser geradas pelos indicativos legais dos artigos 62 e 87 da LDB/96 e o Plano Nacional para a Educação - PNE 2001-2010, que delimitou diretrizes e metas para um período de dez anos e, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, definiu a oferta de Educação a Distância, especialmente para a formação de professores para a Educação Básica, conforme consta na meta 11 desse Plano: “Iniciar, logo após a aprovação do Plano, a oferta de cursos a distância em nível superior, especialmente, na área de formação de professores para a educação básica.” (BRASIL, 2001, p. 46).

Dois fatores destacam-se, aqui, nesta abordagem sobre a expansão de cursos de Pedagogia a distância: a abertura dada pela LDB e a formação de professores como meta do PNE 2001-2010. É sob essas condições, portanto, que o processo de expansão que hoje se constata em relação à oferta de cursos de formação de professores, notadamente os de Pedagogia, se inicia, na modalidade da EAD.

A implantação do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) foi instituída pelo Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006, conforme já referido, e, sem dúvida, constitui-se, também, um marco para a expansão dos cursos de formação de professores. O sistema propiciou o impulso e expansão da oferta de cursos e programas de educação superior, inclusive, e, sobretudo, com foco na formação de professores, tal como podemos ver nos seguintes objetivos: “I – oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica; II – oferecer cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios” (BRASIL, 2006, p. 4).

A concepção original da criação de uma universidade aberta brasileira foi projetada por Anísio Teixeira e retomada pelo MEC para atender à premente necessidade de se desenvolverem ações que contemplassem a formação de professores para Educação Básica e, ainda, a inserção, em cursos universitários públicos, de estudantes brasileiros na faixa de 18 a 24 anos. Dessa forma, a UAB considera prioridade o atendimento aos profissionais ligados à educação básica, ainda que o público geral também seja atendido. O Sistema “[...] incentiva a criação de centros de formação permanente por meio dos polos de apoio presencial em localidades estratégicas” (BRASIL, 2006, p. 10).

Tendo em vista que não existem diretrizes específicas para o curso de Pedagogia a distância, havemos de considerar, aqui, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para esse curso na modalidade presencial. Consolidadas pelo Parecer CNE/CP nº 05/2005 e

Resolução CNE/CP nº 01/2006, documentos que formam a base para a elaboração de currículos de cursos presenciais e a distância nessa área, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o curso de Pedagogia aplicam-se: a) à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental; b) aos cursos de ensino médio de modalidade normal e em cursos de educação profissional; c) na área de serviços e apoio escolar; d) em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (LEAL, 2012, p. 22).

O curso tem sido oferecido, no Brasil, tanto na modalidade presencial quanto na modalidade a distância, este inaugurado no ano de 2000, introduzido, inicialmente, pelas instituições públicas. No ano de 2002, entretanto, o curso de Pedagogia a distância passou a ser ofertado por instituições do setor privado, o que,

[...] em pouco tempo lhe conferiu um perfil diferente do proposto pela legislação vigente e daquele praticado pelas instituições públicas, ou seja, de uma atividade complementar e subsidiária à educação presencial para uma proposta de formação profissional destinada à inserção no mercado de trabalho. (GIOLO, 2008, p. 1212).

Nesse sentido, Almeida, Iannone e Silva (2012), que coordenou uma pesquisa sobre a formação do pedagogo em cursos a distância, observa que as instituições privadas mantêm foco nos conhecimentos teóricos e na preparação do aluno para o exercício da sala de aula; nas instituições públicas, o foco se volta para a prática em si e para a valorização da realidade do aluno.

Ainda na mesma direção, Leal (2012, p. 13) faz referência à informação divulgada pela Fundação Victor Civita (FVC), em 2012, de que naquele ano havia mais de 286 mil alunos em cursos de Pedagogia a distância, distribuídos em 4.450 polos de instituições públicas e privadas que ofereciam a modalidade e o curso. De acordo com o comentário do mesmo autor, o curso de Pedagogia a distância é o que tem o maior número de alunos, no país. As razões apontadas para essa evidência do segmento seriam a expansão da EAD e o potencial que tem de atender professores em exercício, em atendimento à exigência legal que condiciona a atuação do docente na Educação Básica à formação em nível superior.

Na pesquisa “Educação a distância: oferta, características e tendências dos cursos de licenciatura em Pedagogia”, empreendida pela Fundação Victor Civita (FVC) em parceria com a Professora Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), o panorama encontrado para o curso de Pedagogia no Brasil em relação ao número de matrículas mostra uma distribuição quase

equitativa entre as modalidades presencial e a distância, indicando que a política de expansão da formação de professores vem se consolidando, conforme preconizado na LDB/1996.

Os 273.248 alunos do curso de Pedagogia a Distância distribuem-se por 77 IES, sendo 33 Instituições de Ensino Superior Públicas (IFES) e 44 Instituições de Ensino Superior Privadas (IPRES), que oferecem os cursos por Educação a Distância por meio de polos, cujos dados foram extraídos da base de dados do sistema e-MEC em julho de 2011. (ALMEIDA; IANNONE; SILVA, 2012, p. 194).

A pesquisadora destacou que a opção pelo curso de Pedagogia e o alto índice de estudantes que já atuam na área, deve-se,

[...] ao fato de trabalharem e, desta forma, não terem tempo para fazer o curso na modalidade presencial; provavelmente, por esse motivo, optam por estudar em locais mais próximos às suas residências. (ALMEIDA, IANNONE, SILVA, 2012, p. 161-162).

Cabe reforçar que, em relação a modalidade a distância, a pesquisa revela que:

Sem dúvida, a inclusão das tecnologias de informação e comunicação no suporte on-line à Educação a Distância em cursos de formação de professores, além de ampliar o alcance ao Ensino Superior, torna-se formativa, se analisada sob o aspecto da inclusão digital dos alunos que participam dessa modalidade. (ALMEIDA, IANNONE, SILVA, 2012, p. 93).

A expansão de cursos de formação de professores na modalidade a distância e as problemáticas que dela advêm podem ser compreendidas por meio de uma análise das políticas de formação de professores, que parecem seguir a lógica da reforma do Estado e da educação no Brasil - um sistema tecnológico barato e acessível. Todavia, chama a atenção o aspecto que incide sobre a razão de proporcionalidade custo/benefício do investimento na formação de professores através da educação a distância.

Nesse cenário, reiteramos que as políticas de oferecimento da modalidade a distância no país se expandem como alternativa viável ao acesso à formação exigida pela LDB 9.394/1996, de forma acessível, sustentável e economicamente motivando os professores a essa formação. [...] Mais do que uma política educacional, constitui-se em uma estratégia econômica e ideológica. (PASQUALOTTO, 2006, p. 8).

Em relação a política de formação, Pasqualotto (2006), aponta:

[...] evidenciamos o embate político entre dois projetos distintos: um que defende a valorização e profissionalização do magistério dentro da universidade, considerada um lugar privilegiado para essa formação (sólida formação teórica, pesquisa como articuladora entre teoria e prática, professor como intelectual); o outro que se sujeita às políticas neoliberais impostas pelos organismos internacionais e prescinde de uma formação de professoras dentro das universidades, propondo uma formação técnico-profissionalizante passível de ‘aligeiramento’, isenta de espaço para reflexão e que reduz o papel de professora a mera executora de tarefas pedagógicas. (ibid., p. 6).

Conforme podemos notar, existem preocupações de especialistas, docentes, gestores e estudiosos com as questões implicadas na oferta de cursos de Pedagogia – para a formação de professores a distância; grande parte delas está relacionada a determinados aspectos previstos na própria legislação que rege a EAD, à qualidade dos cursos que são oferecidos, de modo especial pelas instituições privadas, à reprodução dos problemas existentes na modalidade presencial, dentre outros.

Destacamos que Pasqualotto (2006, p. 10) evidencia que as políticas de formação de professores na modalidade a distância (EAD) “[...] que está sendo vista como mercadoria e não como bem público, expresso no processo de aligeiramento da formação, resultando, portanto, numa pseudoformação”.

Por sua vez, Silva (2001) destaca positivamente a elevação dos requisitos de escolaridade para os professores proposto na lei, embora ressalte que, contraditoriamente, “[...] a política oficial de formação de professores no Brasil induz à privatização e ao aligeiramento desse processo, pois preocupa-se mais com a certificação em massa do professor do que com sua formação propriamente dita”. (SILVA, 2001, p. 131).

Vejamos a crítica registrada por Freitas (2007):

Agregue-se a essa condição a existência de centenas de Cursos de EAD, em mais de 50 instituições privadas, que se expandem nos mais diversos pólos pelo interior dos estados, imprimindo uma condição desigual nos processos de formação de professores. Destaca-se, nesse quadro, a situação dos Cursos de Pedagogia divididos hoje em mais de 60 modalidades de bacharelados e “habilitações”, sem qualquer compromisso com o desenvolvimento da educação básica, em decorrência das confusas idas e vindas oriundas das regulamentações do período. (FREITAS, 2007, p. 5).

Em relação às críticas quanto à formação de professores na modalidade a distância, especialmente a formação inicial, Scheibe (2006, p. 199) alerta sobre a “[...] visão reducionista e segmentada que predomina nos projetos de Educação a Distância para a

formação dos professores, desenvolvidos particularmente a partir de uma leitura tendenciosa da Lei e de uma concepção apenas técnica da sua formação” e destaca, ainda, a “[...] extraordinária oferta de cursos a distância para certificação docente atualmente existente afirma-se mais como educação compensatória do que como processo de efetiva qualificação.” (SCHEIBE, 2006, p. 199).

A autora chama a atenção para a formação dos profissionais em serviço:

Faz-se necessário, nesse sentido, reagir face à qualificação precária que ocorre como consequência dos inúmeros projetos de formação inicial cuja ênfase está na certificação de profissionais em serviço, realizados à distância ou de forma semipresencial, em todo o país. É importante, portanto, refletir sobre as implicações teórico práticas das atuais políticas de formação inicial para professores, em cursos de graduação à distância, implementados a partir da nova LDBEN/96, e que formam hoje número expressivo de professores de maneira mais ou menos emergencial. (SCHEIBE, 2006, p. 200).

Scheibe (2006) expressa, também, suas preocupações concernentes à modalidade, enfatizando aspectos importantes sobre a formação inicial de professores:

Em seu sentido de educação aberta, de acesso livre às informações e de sua utilização ao longo da vida, a educação à distância não é uma modalidade de ensino que possa substituir uma formação inicial presencial, onde os sujeitos em formação iniciam a sua vida acadêmica, precisando de contatos mais permanentes e diretos, de trocas com os professores e com os seus pares. O seu uso na substituição aos cursos presenciais e não como complementar a estes não atende aos princípios de formação construídos pelos educadores brasileiros. Mais grave ainda é o fato de que no Brasil a educação à distância é utilizada tendencialmente para suprir a ausência de oferta de cursos de formação inicial a uma determinada “clientela”, apresentando-se dessa forma como uma política compensatória, dirigida aos segmentos populacionais já historicamente prejudicados e que apresentam defasagem em relação ao sistema formal de educação. (SCHEIBE, 2006, p. 207).

Buscamos os autores para compreender aspectos relativos à formação na modalidade a distância (EAD), para ratificar o compromisso em relação à formação de professores, reconhecendo que esse é um campo que necessita ser explorado para a garantia de que os projetos e respectiva proposta metodológica sejam adequados à formação docente a distância.

Em decorrência da interpretação que tem sido dada à legislação que subsidia a EAD, o que podemos notar é uma ênfase que os cursos oferecidos aos profissionais da

educação dão à educação básica como um todo. Percebemos um aparente vazio em relação à formação para a Educação Infantil. O item que se segue trata desse aspecto.

2.4 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL A DISTÂNCIA: A EXPERIÊNCIA DO CONSÓRCIO PROFORMAR

A formação para os professores atuarem na Educação Infantil tem sido oferecida em diversas modalidades: regulares, de formação em serviço, de nível médio ou superior e, nos últimos anos, tanto na modalidade presencial quanto na modalidade a distância, por instituições públicas ou privadas. Esse contexto, nos últimos anos, tem revelado uma diversidade de experiências que, por um lado, refletem o aumento da demanda e da oferta da formação de profissionais para a Educação Infantil e, por outro, evidenciam a falta de uma política articulada para a Educação Infantil e para a formação de profissionais dessa etapa.

Historicamente, a Lei 5692/1971 criou a Habilitação para o Magistério e previu, para o 4º ano do curso, a possibilidade de habilitações específicas, dentre elas, magistério em pré-escolas, escolas maternais e jardins de infância, entretanto, a partir dos anos 1980, os cursos de pedagogia passaram a ter, dentre as suas habilitações, a formação para a pré-escola. Com a LDBEN N° 9394/1996, alguns cursos de pedagogia passaram a se ocupar da formação de profissionais para a Educação Infantil, inclusive as crianças de zero a seis anos, ao qual se acrescentaram algumas questões relativas à educação das crianças menores de sete anos de idade.

Assim, a partir da referida lei, o fato da Educação Infantil fazer parte do sistema de educação como a primeira etapa da educação básica; passou a ser exigida aos profissionais dessa etapa de ensino a formação para o magistério em nível médio ou superior. Nesse contexto, o curso de pedagogia caracteriza-se como lócus da formação de professores da Educação Infantil, com a introdução das disciplinas referentes à criança e às modalidades da educação que atendem crianças de zero a seis anos.

Destacamos, nessa direção, que a política de formação de professores não pode ser pensada alheia aos profissionais das creches e pré-escolas, principalmente pela complexidade que a questão da formação de professores da Educação Infantil envolve, ocupando na atualidade espaços em encontros, grupo de pesquisadores; pesquisas publicadas.

Kramer (2005), entretanto, aponta alguns impasses referentes à formação de professores:

[...] essa busca nem sempre é possível, por causa das próprias condições de trabalho a que o professor é submetido; falta tempo disponível para formação em serviço, na medida em que os professores não podem dispensar os alunos para a realização de reuniões; falta clareza da parte dos próprios responsáveis pela formação acerca dos rumos que ela deve tomar; há falta de políticas públicas de formação do profissional de educação infantil; os modelos de formação próprios do ensino fundamental desconsideram as especificidades da educação infantil. (KRAMER, 2005, p. 150).

Ainda segundo a mesma autora:

[...] faz-se necessário pensar em outras possibilidades de formação em serviço, para além do pragmático. A atuação de Secretarias que viabilizam o estudo de profissionais de educação infantil pode ser considerada parte de uma política de formação. Ao promover grupos de estudo, núcleos de leitura, os municípios ultrapassam resultados de treinamento ou modalidades convencionais de formação. Nesse processo, é possível pensar em parcerias com a universidade Pública, a fim de se oferecerem cursos a distância. (KRAMER, 2005, p. 118-119).

Os cursos de Pedagogia, em sua função de fundamentarem a prática pedagógica, são responsáveis por sistematizar os conhecimentos práticos e teóricos pertinentes à Educação Infantil, quais sejam: crianças, atividades pedagógicas, organização do tempo e do espaço. As creches e pré-escolas são, primordialmente, espaços de educação para as crianças, uma vez que, ali, elas podem se relacionar com outras crianças e adultos; contudo, constituem também locais de educação e formação para os adultos que ali trabalham, uma vez que se configuram como espaços privilegiados para a observação e o conhecimento referentes a crianças e suas formas de interações, linguagem, ações, trocas com outras crianças e com os adultos. Enfim, as creches e pré-escolas são espaços de construção da cultura infantil e, nessa perspectiva, a pedagogia, como área de pesquisa e de conhecimento, pode viabilizar estratégias de intervenção na Educação Infantil e de formação de profissionais para a área.

Portanto, os conhecimentos e a formação de profissionais da Educação Infantil foram, sistemática e gradualmente, constituídos: os profissionais de creche foram adquirindo conhecimentos sobre a criança e criando um conjunto de práticas, com ênfase nos aspectos de higiene, saúde e comportamento, já os profissionais das salas de jardim da

infância ou pré-escolar, com formação inicial para o magistério, trabalhavam com as crianças de cinco e seis anos preparando-as para o acesso ao processo de escolarização.

A pedagogia da infância busca uma forma diferente e específica para o trabalho com crianças pequenas, uma pedagogia que respeite as especificidades das crianças e da Educação Infantil e que leve em consideração o tempo que as crianças permanecem nas instituições de Educação Infantil; as atividades que envolvem o educar e o cuidar, a importância do lúdico e das brincadeiras espontâneas; as múltiplas e diversas linguagens infantis e, a importância da participação da família.

A despeito dessa especificidade, a contribuição que tem sido oferecida aos cursos de pedagogia refere-se também ao desenvolvimento de projetos de pesquisas que visam à ampliação e aprofundamento dos conhecimentos a respeito das crianças de zero a seis anos de idade. Profissionais engajados nas discussões e lutas pela educação das crianças de zero a seis anos de idade, ampliam, divulgam por meio de seus grupos as produções de pesquisas que tornam possíveis as desconstruções e reconstruções de outras concepções acerca de criança, infância e Educação Infantil.

Assim, discutir o curso de pedagogia e a formação de profissionais para a Educação Infantil passa, necessariamente, pela discussão a respeito do oferecimento de cursos de Pedagogia. Reconhece a especificidade da formação para Educação Infantil na proposição de cursos para docentes atuarem, contudo, sem deixar de problematizar a importância do curso contribuir para a formação de professores autônomos, críticos, capazes de compreender o momento histórico e contribuir para a transformação nos espaços que estão inseridos, o que significa uma contraposição aos cursos rápidos, aligeirados e massificados quer sejam na modalidade presencial, quer seja na modalidade a distância.

Reafirmamos que as proposições para a formação dos profissionais da Educação Infantil devem ser realizadas tendo em consideração os direitos à educação da criança de 0 a 6, garantidos tanto pela Constituição de 1988, como pela LDBEN Nº 9394/1996, (BRASIL, 1996) estejam essas reconhecendo os objetivos proclamados em lei, mas também nos objetivos reais, ou seja, aqueles que se concretizam no encaminhamento crítico e transformador da realidade a qual estão inseridos – instituições educativas.

A urgência em se integrar cuidado e educação, na formação da criança, em instituições diversas, levanta a necessidade e a urgência de preparo dos profissionais, mas essa não pode se sobrepor a necessidade de um processo formativo de professores da Educação Infantil. Nessa direção, a LDBEN Nº 9394/1996 procurou flexibilizar,

disponibilizar e obter resultados por meio de diferentes possibilidades de acesso a essa formação e o governo brasileiro trouxe a educação a distância como alternativa viável para possibilitar a formação exigida.

Nos artigos, a LDBEN N° 9394/1996, expressa e justifica a necessidade de elevar a qualificação dos profissionais dedicados à Educação Infantil e aos anos iniciais do ensino fundamental:

Art. 62°. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. Art. 63°. Os institutos superiores de educação manterão: I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a Educação Infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental; II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica; III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis. (BRASIL, 1996).

Entretanto, destacamos que o exercício profissional na Educação Infantil, anteriormente e ainda hoje, em alguns casos, foi estendido aos egressos dos cursos de magistério de nível médio e a leigos. Com a LDBEN N° 9.394/96, a formação de professores passa a ser discutida com maior vigor a partir das especificações da oferta pelos cursos de Pedagogia, nas modalidades presencial e/ou a distância. Contudo, a formação de profissionais de Educação Infantil, ainda necessita superar alguns desafios, dentre eles o tempo em que bastava “gostar de crianças”, demonstrar interesse que poderia assumir a tarefa de “cuidar das crianças”. E em relação ao oferecimento dos cursos, de modo geral, ainda persiste uma organização na matriz curricular priorizando o aprendizado de disciplinas voltadas para a docência na Educação Infantil e para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o que inevitavelmente compromete a especificidade necessária a formação de professores para atuar com as crianças. No Art. 5° das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura, quando diz que “o egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a: compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social” (BRASIL, 2006, p. 02). Apontamos a urgência no reconhecimento de que a formação para atuar na Educação Infantil seja condizente com a realidade formativa e a especificidade da Educação Infantil.

Atualmente, por meio de estudos e discussões, compreendemos a complexidade do processo educativo na Educação Infantil e, portanto consideramos que os profissionais necessitam construir saberes teóricos relacionados às diferentes áreas do conhecimento necessárias ao desenvolvimento infantil e a prática docente.

A Secretaria de Educação a Distância (SEED),¹⁵ extinta em 2011, demonstrou a mesma preocupação, institucionalizou a “[...] existência de um sistema tecnológico – cada vez mais barato, acessível e de manuseio mais simples – capaz de”, entre outras possibilidades, “familiarizar o cidadão com a tecnologia de seu cotidiano”, “dar respostas flexíveis e personalizadas para as pessoas que exigem diversidade maior de tipos de educação, informação e treinamento” e “oferecer meios de atualizar rapidamente o conhecimento”. (BRASIL, 2002).

Nesse contexto, evidenciamos que a alternativa em muitos casos foi a expansão dos cursos de Pedagogia, especialmente na modalidade a distância, os chamados cursos emergenciais, que, em sua grande maioria, se justificaram pelo prazo estabelecido pela lei para que os profissionais da Educação Infantil exercessem a docência condicionados a uma formação em nível superior, no caso o curso de Pedagogia.

Segundo Kramer (2005),

[...] a urgência de que as diferentes instâncias do Estado (federal, estadual e municipal) implementem políticas públicas de formação – direito de todos os profissionais -, de modo a assegurar condições dignas para práticas de trabalho com as crianças numa direção que reconheça sua condição de cidadãos. Políticas que incluam diretrizes e estratégias de educação (previa ou em serviço) dos profissionais, bem como formas de ingresso no sistema de ensino e planos de carreira que incorporem, nos salários, os níveis crescentes de escolaridade dos profissionais, são primordiais. (KRAMER, 2005, p. 26).

Ressaltamos a necessidade de compreender o papel das Secretarias Municipais de Educação e da Universidade, no que se refere ao oferecimento de propostas formativas para os profissionais da educação, que incluam de fato uma política de formação profissional para a Educação Infantil.

Nesse contexto, um curso acessível (em termos de custo e acessibilidade) e rápido estaria atendendo às necessidades dos profissionais da educação, especificamente em

¹⁵ A Secretaria de Educação a Distância (SEED) do Ministério da Educação foi criada pelo Decreto nº 1.917, de 27 de maio de 1996, e teve a sua estrutura regimental alterada por meio do Decreto 5.159, de 28 de julho de 2004 com o objetivo de potencializar os recursos existentes e qualificar a atuação da SEED junto ao seu público-alvo. A SEED foi extinta em 2011 como parte de processo de reestruturação por parte do MEC.

relação às reduzidas condições salariais e à inexpressividade da carga horária disponível para qualificação docente. Diante desse quadro, será que a formação não estaria sendo vista somente para cumprir exigências impostas?

A partir da LDBEN Nº 9394/1996, a Educação Infantil passou a ser primeira etapa da Educação Básica e, portanto, devendo fazer parte do Sistema Municipal de Educação. Dessa forma, as creches e pré-escolas passaram a ser instituições educativas legalmente ligadas às Secretarias Municipais de Educação. Todavia, as mudanças não acontecem apenas por determinação legal, mas em um processo de construção e reestruturação de aspectos estruturais - infraestrutura física, questões financeiras, formação de professores.

Mesmo que a Constituição de 1988 assegure o direito das crianças de 0 a 6 anos à Educação Infantil, referendado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990, e pela LDBEN Nº 9394/1996, ainda assim há necessidade de uma política de Educação Infantil integrada a uma política para a infância que garanta os direitos das crianças e dos profissionais inseridos na Educação Infantil.

É nessa direção que o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) propõe projetos, intervenções para a educação, em relação à formação docente, recorrendo à Universidade Aberta do Brasil (UAB), oferecendo cursos a distância de formação inicial e continuada dos professores. A EAD pode, sim, ser utilizada com proveito no enriquecimento dos cursos de formação de professores, contudo ela não deve ser entendida como forma de oferta de cursos que convertam a formação a distância em mecanismo de certificação e não como qualificação efetiva.

Nesse processo, destacamos uma parceria com as universidades públicas federais, desde 2004, com o oferecimento do curso de Pedagogia para Educação Infantil – Consórcio PROFORMAR, que decorreu, principalmente, da compreensão e reconhecimento de que as IES constituem-se lócus privilegiado de formação e produção de conhecimento, o que inclui a formação de professores da Educação Infantil, o que torna de fundamental importância a ampliação de diferentes estratégias e ações de formação, considerando as diversidades que constituem a realidade educacional em nosso país.

Assim, consideramos pertinente destacar o Consórcio PROFORMAR no oferecimento do curso de Licenciatura em Pedagogia para Educação Infantil – modalidade a distância (2006-2010), cujo conteúdo serve de base a este estudo. Pretendemos apoiados nos autores de referência e no desenvolvimento da pesquisa, assumir um compromisso

crítico frente aos desafios contemporâneos da formação de professores da Educação Infantil.

Tendo em vista que Consórcio é uma realização que associa um grupo de instituições/empresas autônomas que têm operações comuns, no caso do PROFORMAR, o projeto “[...] expressa a culminância de parcerias institucionais desde há muito estabelecidas, congregando, nesse momento, instituições interessadas em oferecer Educação Infantil”, a saber: a Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Universidade Federal de Lavras (UFL), Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), Universidade Federal de São João Del Rey (UFSJ) e Universidade Federal de Viçosa (UFV).

Conquanto a proposta não seja considerada inovadora, na medida em que, no país, já existiam vários outros projetos no campo da formação do profissional em Educação Infantil, o PROFORMAR “[...] se reveste do novo quando se propõe, para desenvolver formação, fazer uso da modalidade de EAD” (CONSÓRCIO PROFORMAR, 2005, p. 14).

Tratou-se, pois, de uma ação efetiva que visou à formação e qualificação dos profissionais que atuam no atendimento à criança de 0 a 6 anos, compartilhada pelas oito instituições consorciadas, com base em diferentes experiências tanto relacionadas ao oferecimento de cursos de formação de professores quanto na prática da EAD. O Projeto visava ao atendimento das demandas identificadas pelas diferentes instituições do Consórcio, levando-se em conta a complexidade que caracteriza o trabalho com crianças dessa faixa etária.

A base teórico-metodológica que viabilizou o projeto político-pedagógico para o curso foi construída a partir de estudos e discussões realizados com profissionais das oito universidades consorciadas, de diversas áreas do conhecimento, porém, com experiência em Educação Infantil.

O Consórcio PROFORMAR reconheceu a necessidade da formação superior dos profissionais que atuam na Educação Infantil; contudo, considera que esse reconhecimento, apenas, não seja suficiente para trazer mudanças no modo de se atender a criança pequena. Nesse sentido, alguns objetivos foram delineados a fim de “[...] nortearem as políticas e ações das universidades envolvidas” (CONSÓRCIO PROFORMAR, 2005, p. 17). Por servirem de base à abordagem que tem sido trabalhada neste item do estudo, destacamos, especialmente, dois deles, quais sejam:

Qualificação em nível superior como horizonte da formação de professores da Educação Infantil e da 1ª a 4ª séries, a médio e em longo prazo, impondo, como necessária, a diversificação de Modalidades de formação (formação em serviço e educação aberta e a distância, além das formas convencionais). Necessidade de formação de profissionais com conhecimentos específicos para atuar no espaço social da Educação Infantil, compreendido como um espaço com características próprias, voltado à integração das funções cuidar e educar. (CONSÓRCIO PROFORMAR, 2005, p. 18).

Conferimos, ainda, estas características do Projeto:

O curso de Pedagogia na Modalidade Licenciatura em Educação Infantil – Graduação à Distância ao ser pensado pelo Consócio PROFORMAR incorpora as práticas de formação das universidades a ele vinculadas e amplia a discussão de suas diretrizes na medida em que aponta a necessidade de uma formação específica para os que atuam nesse campo, visando o resgate da identidade profissional e o atendimento aos objetivos desta etapa educativa. (CONSÓRCIO PROFORMAR, 2005, p. 18).

Observemos, também, alguns critérios específicos do Projeto, que podem sugerir a qualidade do curso em questão:

O curso será destinado preferencialmente aos profissionais em exercício na Educação Infantil, em instituições públicas de atendimento a criança de 0 a 6 anos, que tenham o ensino médio completo, residentes nos municípios das regiões que se constituirão como pólos participantes do projeto. [...] o critério “*vivenciar experiências concretas de atendimento às crianças de 0 a 6 anos*” é determinante, uma vez que a sua prática pedagógica constitui-se uma dimensão imprescindível para a construção curricular do curso. Pois, as tarefas e os estudos propostos no material didático pressupõem a experiência do profissional com a dinâmica do trabalho da Educação Infantil que tem como características indissociáveis os processos de cuidar e educar. (CONSÓRCIO PROFORMAR, 2005, p. 19).

Chamamos a atenção, no Projeto, sob os aspectos que se inserem no contexto e na temática do trabalho que aqui tem os desenvolvido. Conforme já pontuado, o cenário nacional, político e educacional no qual se insere a formação para a Educação Infantil, de modo específico na modalidade a distância, é marcado por críticas e problemas que depõem contra a efetividade e qualidade dos cursos que são oferecidos.

Constatamos, entretanto, alguns critérios que sugerem - em contraposição a determinadas críticas já referidas anteriormente, aqui - a garantia de qualidade e de efetividade do curso de Licenciatura em Pedagogia para Educação Infantil – modalidade a distância:

1. [...] os candidatos ao curso devem ser aprovados em Processo Seletivo Específico (Vestibular Especial), organizado de acordo com normas específicas das universidades. O número de vagas em cada Polo varia de acordo com levantamento do potencial de candidatos na região e a demanda das secretarias estaduais e municipais de educação. 2. Para acompanhar e avaliar o aluno em sua caminhada, ao longo do curso, o NEAD conta com a equipe de Orientadores Acadêmicos, todos com titulação superior e com formação específica em EAD, mediante a oferta do curso de especialização “Formação de Orientadores para a EAD”. 3. Os Orientadores Acadêmicos devem residir no município onde o curso é oferecido e para o qual são selecionados, contando com toda estrutura administrativa e pedagógica de atendimento nos Centros de Apoio e nos Núcleos (municipais) de Educação Aberta e a Distância [...]. (CONSÓRCIO PROFORMAR, 2005, p. 19-20).

De acordo com o que a equipe de coordenação do Projeto expõe, a modalidade a distância (EAD) constitui uma prática social e, como tal, deve prever uma compreensão do contexto em que acontece, além de estar comprometida com os processos de libertação do homem com vistas a uma sociedade mais justa, mais solidária e igualitária. A modalidade a distância (EAD), como prática educativa mediatizada, demanda cuidados especiais em relação ao uso da tecnologia, à elaboração lógica e estratégica do planejamento, dos currículos, da metodologia e procedimentos, da avaliação; há que contemplar, ainda, criteriosa organização de apoio institucional e mediação pedagógica, tudo isso com vistas a tornar o ato educativo possível e efetivo.

Notamos a explicitação desses cuidados na proposta curricular do referido curso,

1) ao se propor abandonar a “disciplinaridade”, trabalhando por áreas do conhecimento e, assim, oferecer uma formação interdisciplinar; 2) no momento das opções quanto aos recortes teórico-metodológicos das áreas, tendo como referência comum os conceitos de historicidade, identidade, interação e construção; 3) na unidade teoria-prática: ao propor uma sólida formação teórica que possibilite a compreensão do fazer pedagógico e enraizada nas práticas pedagógicas, nos saberes profissionais, evitando-se a clássica separação entre os conteúdos e as metodologias. (CONSÓRCIO PROFORMAR, 2005, p. 45-46).

Nesse sentido, o PROFORMAR cuidou para que o trabalho pedagógico do curso de Pedagogia na Modalidade Licenciatura em Educação Infantil – Graduação à Distância contemplasse os seguintes elementos, em sua estrutura: o profissional da Educação Infantil – o acadêmico, chamado de aprendente; os professores que formatam o curso e/ou áreas de conhecimento e atendem os acadêmicos e os orientadores; os orientadores dos acadêmicos; o material didático; o Núcleo de Educação Aberta e a Distância (NEAD) e os Centros de

Apoio (CA) e Núcleos Municipais de Educação a Distância (Nead). (CONSÓRCIO PROFORMAR, 2005, p. 75).

O Projeto político-pedagógico do curso de Pedagogia na modalidade Licenciatura em Educação Infantil – Graduação a Distância procura valorizar, sistematizar e enfatizar os aspectos que têm se constituído razões para as críticas que são feitas aos cursos de formação a distância de profissionais da Educação Infantil. Por exemplo, conforme já referido em partes anteriores deste trabalho, uma questão bastante abordada e debatida se refere à orientação acadêmica dos cursos da EAD.

Relativamente a esse aspecto, a visão que o curso trabalha é a de que essa orientação não se trata apenas do recurso que faz a mediação entre o estudante e o material didático de curso; tampouco, no projeto em questão, o orientador é considerado um facilitador de aprendizagem ou animador. Na concepção dos coordenadores do Projeto,

[...] o processo dialógico que se estabelece entre aluno e orientador deve ser único, porque se dá no tempo/espço de cada um dos educandos em particular e porque a interlocução é exclusiva. O orientador, paradoxalmente ao sentido atribuído ao termo “distância”, deve estar permanentemente em contato com o aluno [...]. (CONSÓRCIO PROFORMAR, 2005, p. 87).

Observamos, a seguir, o que o projeto político-pedagógico desse curso prevê para a equipe de Orientadores Acadêmicos:

Os orientadores serão escolhidos na própria região onde se desenvolverá o curso mediante processo seletivo, realizado pela equipe pedagógica do NEAD. Os critérios para o candidato desempenhar a atividade de orientador serão os seguintes: ter Licenciatura Plena numa das áreas de conhecimento trabalhadas no curso; ter disponibilidade de deslocamento para os municípios que participam do projeto; - ter dedicação exclusiva no curso, com disponibilidade de, quando necessário, trabalhar em fim de semana; residir na região pólo e no município para o qual foi selecionado. (CONSÓRCIO PROFORMAR, 2005, p. 88).

Outro cuidado demonstrado na construção do projeto político-pedagógico para o curso de Pedagogia na modalidade Licenciatura em Educação Infantil – Graduação a Distância refere-se ao processo de avaliação de aprendizagem. Os coordenadores do Projeto concordam que, embora esse processo, na Educação a Distância, se ampare em princípios semelhantes aos da educação presencial, ele requer que sejam considerados alguns aspectos especiais:

Primeiro, porque um dos objetivos fundamentais da Educação a Distância deve ser a de obter dos alunos não a capacidade de reproduzir

ideias ou informações, mas sim a capacidade de produzir e re-construir conhecimentos, analisar e posicionar-se criticamente frente às situações concretas que se lhes apresentem. Segundo, porque no contexto da EaD o aluno não conta, comumente, com a presença física do professor. Por este motivo, faz-se necessário desenvolver métodos de estudo individual e em grupo, para que o acadêmico possa: buscar interação permanente com os colegas, os especialistas e com os orientadores acadêmicos todas as vezes que sentir necessidade; obter confiança e auto-estima frente ao trabalho realizado; desenvolver a capacidade de análise e elaboração de juízos próprios. (CONSÓRCIO PROFORMAR, 2005, p. 93).

De acordo com as coordenadoras do projeto PROFORMAR, “[...] ser profissional da Educação Infantil e desenvolver um trabalho qualificado no espaço infantil, não é tarefa fácil, diante da complexidade de aspectos historicamente colocados para esta primeira etapa da educação básica” (ibid., p. 31). De acordo com o projeto político-pedagógico:

Pensar a Educação Infantil é pensar em sujeitos desempenhando papéis junto às crianças pequenas, com autonomia, racionalidade, responsabilidade e ética. É ter a competência assegurada a partir de entendimentos de um campo de conhecimentos e clareza de seu domínio de atuação, é ser profissional bom demais justamente para estar ao lado de crianças pequenas. (CONSÓRCIO PROFORMAR, 2005, p. 31).

E mais:

Pensar e propor um curso de formação para profissionais da Educação Infantil é sobrepujar modelos familiares e de escolas primárias associados à Educação Infantil. Pensar o cuidar e educar é pensar a possibilidade da superação da identificação que historicamente se faz às creches e pré-escolas, quando associadas à ideia de atividades tidas como domésticas ou atividades preparatórias para o ingresso da criança ao ensino fundamental. (CONSÓRCIO PROFORMAR, 2005, p. 31).

Destacamos, ainda, em relação ao projeto político-pedagógico, a distinção entre escola e creches e pré-escola: [...] a creche e a pré-escola têm como objeto as relações educativas travadas num espaço de convívio coletivo, que tem como sujeito a criança de 0 a 6 anos de idade (CONSÓRCIO PROFORMAR, 2005, p. 38).

Aqui, levantamos, então, a questão referente aos conhecimentos específicos, não do ponto de vista do ensino - já que não é objetivo da Educação Infantil ensinar conteúdos -, mas do ponto de vista da formação dos professores de creche e pré-escola, se considerada a multiplicidade de aspectos, saberes e experiências exigidos pela criança de 0 a 6 anos de idade e os domínios necessários na formação do professor dessa etapa da educação.

Nessa direção, evidenciamos o perfil profissional descrito no projeto político-pedagógico do curso para o professor da Educação Infantil:

[...] a ação de cuidar se reveste de relevância, uma vez que, para além de prever atividades relacionadas aos cuidados primários, inclui preocupações mais específicas como a dos horários de funcionamento da creche, que precisam ser organizados de modo compatível com os de trabalho dos responsáveis pela criança; a organização do espaço; uma atenção criteriosa em relação aos materiais que se oferecem, como os brinquedos; o respeito às manifestações da criança e outros mais. (CONSÓRCIO PROFORMAR, 2005, p. 32).

Nessa visão, a qualificação do profissional no campo da Educação Infantil passa,

[...] pelo domínio progressivo de um conjunto de conhecimentos, habilidades e valores condizentes com a prática que se deseja efetivar junto às crianças e seus familiares, apontando para a necessidade de investigar outros ingredientes presentes nesse campo de atuação. (CONSÓRCIO PROFORMAR, 2005, p. 23).

Educar, na Educação Infantil, inclui pensar em garantir, à criança, experiências dinâmicas e significativas que não se restringem à internalização de conhecimentos, habilidades e valores do grupo a que pertence, mas também à produção e transformação que deem sentido e significado às suas vivências individuais e/ou coletivas.

A proposta do curso de Pedagogia na modalidade a distância (EAD) prevê o aprofundamento de conhecimentos teórico-práticos acerca da atividade profissional na Educação Infantil, da concepção dessa etapa educacional, da gestão, supervisão e atuação direta com crianças em creches e pré-escolas. O curso propõe, ainda:

[...] organizar um campo formativo de educadores e educadoras, sujeitos da sua ação pedagógica, comprometidos com a criança e com a criação de situações, vivências, experiências que incorporem as dimensões intelectual, estética, social, afetiva, ética, comunicativa, o pensamento reflexivo e científico. (PROFORMAR, 2005, p. 24).

A opção por analisar o oferecimento do curso, considerou os processos recentes relacionados ao ordenamento legal referente à formação de professores da Educação Infantil, pois as especificidades inerentes a esse processo e etapa necessitam ser consideradas, ampliadas e fortalecidas em se tratando de políticas referentes ao processo formativo tanto da criança, quanto dos professores.

O estudo da proposição e desenvolvimento do curso permitiu enfatizarmos a necessidade de tomarmos as análises do processo formativo para estabelecermos outros diálogos, aprofundando as discussões acerca da formação de professores tendo sempre as crianças em suas realidades concretas como centro na construção de matrizes referenciais para o oferecimento e a garantia da Educação Infantil.

É nessa direção que caminha a proposta de formação apresentada no projeto político-pedagógico, cuja preocupação central é a criança pequena vista como sujeito histórico, social e cultural, como cidadã em processo de crescimento e desenvolvimento, a esse interesse soma-se o fazer pedagógico e à visão acerca da especificidade da/na formação do profissional da Educação Infantil.

CAPÍTULO III

O CURSO DE PEDAGOGIA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL – MODALIDADE A DISTÂNCIA: PROFORMAR

Neste capítulo, abordamos o cenário do curso de Pedagogia para a Educação Infantil – modalidade a distância, a proposição, o desenvolvimento, as experiências, bem como a contextualização do PROFORMAR para compreendermos o objeto de pesquisa.

Discorreremos a respeito do projeto político-pedagógico evidenciando, ao mesmo tempo, a proposta do curso que fundamenta e apresenta os princípios de formação para professores da Educação Infantil, bem como o processo formativo e o desenvolvimento profissional de professores egressos do curso de Pedagogia para a Educação Infantil – modalidade a distância.

3.1 PROFORMAR: A PROPOSTA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

O Curso de Licenciatura em Pedagogia para Educação Infantil – modalidade a distância, resulta de uma parceria interinstitucional entre Universidades¹⁶, criada com o objetivo de estabelecer uma rede de formação e resultando no Consórcio PROFORMAR. O Consórcio “[...] expressa a culminância de parcerias há muito estabelecidas, congregando, neste momento, instituições interessadas em oferecer um curso de formação de professores, na modalidade a distância [...]” (CONSÓRCIO PROFORMAR 2005, p.5).

Nessa direção, quanto ao projeto político-pedagógico, Veiga (2004) esclarece:

O projeto político-pedagógico busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definitivo coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico [...] é, também, um projeto político por intimamente articulado ao compromisso sócio-político e com os interesses reais e coletivos da população majoritária. Na dimensão pedagógica reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade [...], que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo. Pedagógico, no sentido de se definir as ações educativas as características necessárias [...] de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade. (VEIGA, 2004, p.13).

¹⁶ Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), Universidade do Estado de Mato Grosso, (UNEMAT), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Universidade Federal de São João Del-Rei (UFSJ), Universidade Federal de Lavras (UFLA) e Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

Sendo assim, na proposição do projeto do curso, os aspectos político e pedagógico foram indissociáveis, de tal forma que em sua organização a discussão e reflexão dos aspectos formativos foram compartilhados e concebidos com o propósito de contribuir com alternativas para efetivar a intenção em formar professores da Educação Infantil.

Por meio de estudos sobre as demandas de formação de professores, principalmente após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases Nacional (LDBEN) Nº 9394/1996 e suas exigências quanto à formação em nível superior dos professores atuantes na Educação Básica, os quatro estados constituíram uma equipe multidisciplinar, composta por professores das sete universidades, que elaboraram o projeto político-pedagógico do Curso:

O Projeto político-pedagógico do curso de Pedagogia na Modalidade Licenciatura em Educação Infantil – Graduação a Distância é resultado de parceria interinstitucional estabelecida pelo Consórcio PROFORMAR, [...]. (CONSÓRCIO PROFORMAR, 2005, p. 4).

Em relação à oferta de formação para professores atuantes na Educação Infantil, a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), *locus* desta pesquisa, foi uma das pioneiras, com a implantação, em 1981, do primeiro “Curso de Pedagogia – Habilitação em Pré-Escola”, posteriormente reestruturado em 1995, e ainda ofereceu curso de extensão “Formação Profissional em Educação Infantil”, desenvolvido em cinco polos no estado de Mato Grosso do Sul, para o atendimento de 200 professores, na modalidade a distância e os cursos “Pós-Graduação *lato sensu* Educação Infantil – ensino e aprendizagem e Educação Infantil – gestão e prática pedagógica”.

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases Nacional (LDBEN) Nº 9394/1996, no entanto, ocasionou uma demanda maior no que se refere à formação de professores, pela exigência legal de titulação em nível superior para os docentes da Educação Básica, pela inclusão da Educação Infantil no sistema de educação brasileira e, principalmente, por assegurar como direito ao professor de Educação Infantil a formação inicial e continuada, direito este reiterado pelas diretrizes da Política Nacional de Educação Infantil. (BRASIL, 2006).

Dessa forma, encontramos as justificativas para a criação do Curso de Licenciatura em Pedagogia para a Educação Infantil – modalidade a distância, elencadas em sua proposta pedagógica, que “[...] hoje, a existência de creches justifica-se pela crescente inserção das mulheres, inclusive as de classe média, no mercado de trabalho [fato que] estimulou inclusive a proliferação de instituições de Educação Infantil privadas com fins

lucrativos” (CONSÓRCIO PROFORMAR, 2005, p. 8) e, ainda, que “[...] a modalidade a distância apresenta-se como meio capaz de atender a um contingente muito maior de profissionais, além de permitir a capacitação, sem que estes necessitem se afastar de suas atividades nas instituições de Educação Infantil” (CONSÓRCIO PROFORMAR, 2005, p. 8). Entendemos, no entanto, que esta questão deve ser problematizada e debatida, uma vez que a necessidade de formação específica para professores da Educação Infantil não pode estar vinculada simplesmente à necessidade das mães de ter onde deixar os filhos para trabalhar ou ao aumento do número de instituições que ofertam essa etapa do ensino. A formação adequada e de qualidade desses professores envolve outros aspectos ligados principalmente aos direitos da criança à educação e às especificidades do desenvolvimento infantil da criança de 0 a 6 anos, os quais serão retomados posteriormente nesse estudo.

Assim, em meio a esse contexto em que havia, por um lado, uma expansão da procura por essa modalidade de ensino por parte da sociedade e, por outro, uma legislação federal que obrigava os professores atuantes na Educação Infantil com formação em nível médio a buscar uma titulação em nível superior, foi criado o Curso de Licenciatura em Pedagogia para Educação Infantil – modalidade a distância - oferecido pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul por meio do Consórcio PROFORMAR.

Segundo o projeto político-pedagógico do Curso, “Desde a promulgação da LDB 9394/96 muitas ações [tinham] sido propostas, porém poucas [havam] se efetivado”, sendo que o “[...] Curso de Licenciatura em Pedagogia para Educação Infantil nos Estados de abrangência do Consórcio, [com] a oferta inicial de 2.500 (duas mil e quinhentas) vagas, em 2005, representará o começo de uma caminhada em direção à qualificação de docentes para esse nível de ensino” (CONSÓRCIO PROFORMAR, 2005, p. 13).

O curso visa contribuir com as políticas públicas, na medida em que propõe formar professores para atuar na Educação Infantil, tendo em vista um atendimento de qualidade a crianças de até 6 anos:

O projeto do curso de Pedagogia na Modalidade Licenciatura em Educação Infantil – Graduação à Distância foi construído com o objetivo de atender à demanda de formação dos profissionais que atuam com crianças de até 6 anos. O interesse pela nova habilitação emergiu, a priori, em demandas já identificadas pelas diferentes instituições do consórcio, tendo em vista a complexidade de que se reveste o atendimento de crianças dessa faixa etária. (ibid., p. 18).

Conforme expressa o projeto político-pedagógico do curso, a intenção era constituir um trabalho em rede que possibilitasse o fortalecimento de vínculos interinstitucionais por meio de experiências significativas:

Nessa perspectiva, profissionais das sete universidades, pertencentes às diferentes áreas do conhecimento, com experiências em Educação Infantil, reuniram-se para construir os subsídios teórico-metodológicos que viabilizaram o delineamento da proposta pedagógica do curso, que se consolidou com base nos estudos e discussões ocorridas durante o período de 2002 a 2004. (ibid., p. 19).

Um ponto de destaque, ainda, diz respeito ao fato de a proposta de formação para profissionais de Educação Infantil ser pautada e referenciada em pesquisas voltadas a essa atividade profissional e na legislação pertinente a essa primeira etapa da Educação Básica - Educação Infantil. Conforme descrito no projeto político-pedagógico do curso:

O projeto pautou-se também em pesquisas realizadas na área, como as de Cerisara (1996), Machado (1998), Lorensini (2000) entre outras; comunicações científicas realizadas nos diversos Fóruns que têm a educação como objeto de pesquisa e discussão (ANPED – ANFOPE – FORUNDIR etc.) para definir as bases da formação do professor e no referencial legal, nucleou-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96, nos Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil/98, os Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil/98, entre outros. (ibid., p. 19).

O curso de Licenciatura em Pedagogia para Educação Infantil – Modalidade a Distância apresentou-se, então, como uma proposta de formação para professores da Educação Infantil, atuantes na Rede Pública, de modo a desempenhar papéis importantes no crescimento, desenvolvimento humano de crianças de zero até seis anos, tornando-se, dessa forma, profissionais conscientes do exercício de atividades educativas de qualidade.

Paralelamente ao reconhecimento da necessidade dos profissionais que atuam na Educação Infantil terem formação superior, o Consórcio PROFORMAR entendeu ser necessário, também, “nortear” as políticas e ações das universidades envolvidas por meio de alguns direcionamentos, expressos no projeto do curso, como:

Necessidade de uma Política de Profissionalização do ponto de vista mais global (formação, condições de trabalho, remuneração) que se assente na definição de competências nas três esferas governamentais: União, Estados, Municípios e na ação articulada entre elas. Definição e implementação de piso salarial unificado, associado a uma jornada de trabalho e a uma formação inicial e continuada de qualidade, como condição para a recuperação da dignidade do profissional da educação.

Articulação sistemática entre as Instituições contratantes para a melhoria da qualidade na formação e valorização do profissional, processo que exige identificação de demandas e definição de responsabilidades. Priorização efetiva da formação profissional de professores – formação inicial e continuada (como indissociáveis) -, por parte das instituições públicas de ensino. Qualificação em nível superior como horizonte da formação de professores da Educação Infantil e da 1ª a 4ª séries, a médio e em longo prazo, impondo, como necessária, a diversificação de modalidades de formação (formação em serviço e educação aberta e a distância, além das formas convencionais). Necessidade de formação de profissionais com conhecimentos específicos para atuar no espaço social da Educação Infantil, compreendido como um espaço com características próprias, voltado à integração das funções cuidar e educar. (ibid. p. 17-18).

Conforme o projeto político-pedagógico o pressuposto era de que o curso de Licenciatura em Pedagogia para Educação Infantil – Modalidade a Distância oferecido pelo Consócio PROFORMAR, em sua concepção, incorporasse as práticas de formação das universidades a ele vinculadas e ampliasse a discussão de suas diretrizes, na medida em que apontasse a necessidade de uma formação específica para os que atuavam na Educação Infantil, visando ao resgate da identidade profissional e o atendimento aos objetivos desta etapa educativa.

Destacamos que o curso foi destinado, preferencialmente, aos profissionais em exercício na Educação Infantil, em instituições públicas de atendimento a criança de Educação Infantil, que tivessem o ensino médio completo, residentes nos municípios das regiões que se constituíram como polos participantes do projeto. O curso disponibilizou também vagas remanescentes para educandos, atendendo à demanda social. Nos casos em que esses candidatos não estivessem inseridos no trabalho com a Educação Infantil, creches ou pré-instituições educativas, se selecionados, teriam de passar por um período de integralização curricular, uma vez que vivenciar experiências concretas nesses espaços é condição para o entendimento e desenvolvimento da proposta de formação. (ibid., p. 19).

Em relação aos critérios referentes ao ingresso dos candidatos e ao número de vagas, observamos o seguinte:

Além desses critérios, os candidatos ao curso devem ser aprovados em processo seletivo, organizado de acordo com normas específicas das universidades. O número de vagas em cada universidade do Consórcio variou de acordo com levantamento do potencial de candidatos em cada uma das regiões, bem como a demanda das secretarias estaduais e municipais de educação. (ibid., p. 19-20).

Quanto às especificidades do oferecimento do curso na modalidade a distância, o

projeto político-pedagógico evidencia a dinâmica organizacional do curso pautando-se na premissa de que a educação a distância constitui-se uma possibilidade na luta pela democracia social, bem como para a formação de cidadãos críticos e de profissionais competentes que o país, no contexto da mundialização, vem exigindo, principalmente em termos do processo de transformação científico-tecnológica e da reorientação ético-valorativa da sociedade.

De acordo com o projeto político-pedagógico do curso, Neder (1999, p. 71) afirma que: “[...] a educação a distância não deve ser reduzida a questões metodológicas ou como possibilidade apenas de emprego de novas tecnologias na prática educativa, mas sim na perspectiva de sua inserção numa trama ampla de relações sociais”.

Ressaltamos que o sentido da formação de professores na modalidade a distância, apresenta uma característica específica, tendo em vista o contexto e as condições que o oferecimento do curso deve considerar, incluindo o projeto político-pedagógico e as atividades acadêmicas que fortaleçam o estabelecimento das relações considerando a formação específica do profissional para Educação Infantil.

Outro aspecto importante diz respeito aos critérios estabelecidos para acompanhamento (presencial e a distância) do aprendente. Ao longo do curso os Centros de Apoio (CA) e os Núcleos Municipais de Educação Distância (NEAD) atendendo o projeto político-pedagógico se constituiu:

Para acompanhar e avaliar o aluno em sua caminhada, ao longo do curso, o NEAD conta com a equipe de Orientadores Acadêmicos, todos com titulação superior e com formação específica em EAD, mediante a oferta do curso de especialização “Formação de Orientadores para a EAD”. [...] Os Orientadores Acadêmicos devem residir no município onde o curso é oferecido e para o qual são selecionados, contando com toda estrutura administrativa e pedagógica de atendimento nos Centros de Apoio e nos Núcleos (municipais) de Educação Aberta e a Distância, conforme descrição do sistema de EAD nesse projeto (item 4.2). (NEDER, 1999, p. 91).

Cabe ressaltar que ao se instituir uma política nacional de formação de profissionais do magistério da Educação Básica promove-se uma das ações que sustentam o processo de formação. As ações de formação são definidas por meio dos Planos de Ações Articuladas (PAR), através do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) interativo e buscam ofertar cursos de formação continuada para os professores das redes públicas de Educação Básica em todos os Estados da federação, resultante de um processo de colaboração entre os governos estaduais, municipais e as Instituições de Ensino

Superior (IES). Com essa política nacional, o Ministério da Educação (MEC) tem contribuído para aumentar o número de professores formados por instituições públicas de educação superior, buscando garantir um referencial de qualidade para os cursos de formação continuada, sintonizando-os às necessidades formativas das crianças da Educação Básica, conforme expressa o Decreto nº. 6.755/2009, em seu Art. 2º. Inc. II: “A formação dos profissionais do magistério como compromisso com o projeto social e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais.” (BRASIL, 2009).

Essa ação está inserida no âmbito de uma Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (BRASIL, 2009), sob a responsabilidade da Secretaria de Educação Básica (SEB), do Ministério da Educação (MEC), em parceria com as Instituições de Educação Superior (IES), com as Secretarias Municipais de Educação e vem sendo implementada na esfera Federal, Estadual e Municipal desde 2010, como parte fundante do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que visa o desenvolvimento de uma educação de qualidade, centrada na formação de professores para o aprendizado das crianças.

Conforme descrito no projeto político-pedagógico, o curso foi organizado por pesquisadores vinculados às diversas instituições participantes no consórcio PROFORMAR oferecido no período de 2006-2010, na modalidade a distância. Para seu desenvolvimento foi pensada uma organização, em que os diversos atores assumiriam papéis específicos, tais como:

Aprendente: profissional da Educação Infantil da rede pública que atua nas instituições de atendimento à criança até seis anos de idade e que irá aprender “a distância”; Professores (autores, especialistas): responsáveis pela “formatação” do curso e/ou de determinada área de conhecimento e à disposição de aprendentes e orientadores acadêmicos; Orientadores Acadêmicos: professores da rede pública de ensino, licenciados numa das áreas do curso, com a função de acompanhar e apoiar os aprendentes em sua caminhada, sendo muito mais “especialistas da aprendizagem” do que de “conteúdos”. (ibid., p. 75).

Ainda, para o desenvolvimento outros aspectos assumem relevância, no curso, dentre eles:

O material didático: o elo de diálogo do estudante com o autor, com o especialista, com o orientador acadêmico, com suas experiências, com sua vida, com a função de mediar seu processo de aprendizagem; a do curso, composta por professores e técnicos de diferentes áreas do

conhecimento, responsável pela gestão do projeto político-pedagógico do curso e/ou da modalidade; O Núcleo de Educação Aberta e a Distância (NEAD): em que atuará a equipe pedagógica do curso, composta por professores e técnicos de diferentes áreas do conhecimento, responsável pela gestão do projeto político-pedagógico do curso e/ou da modalidade; Centros de Apoio (CA) e Núcleos Municipais de Educação a Distância (Neads), onde se darão o atendimento e o acompanhamento (presencial e a distância) do aprendente em sua caminhada. (ibid., p. 75-76).

A proposta do projeto de oferecimento do curso na modalidade a distância rompe as barreiras físicas e temporais e adapta-se ao contexto profissional docente, em que “[...] as comunidades de pesquisadores on-line nos encaminham para um novo modelo de prática educacional mediada, com o aproveitamento pleno das funcionalidades presentes nos ambientes virtuais” (KENSKI, 2008, p. 655).

Dentro desse contexto, o Curso de Licenciatura em Pedagogia para Educação Infantil (2006-2010) visou oferecer oportunidades de participação a professores, por meio da modalidade a distância. Tomando como referência as ideias contidas no projeto político-pedagógico do curso de Pedagogia na modalidade a distância (EAD) – o mesmo possibilita a promoção de um maior respeito aos ritmos pessoais, coadunando com os eixos curriculares propostos no curso, bem como os princípios epistemológicos, metodológicos, dinamizadores.

Ainda nessa direção, partindo dos pressupostos apontados, no Curso Licenciatura em Pedagogia para Educação Infantil - de ensino a distância, em relação ao uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e segundo Gouvêa e Oliveira (2006), “[...] colocam-se diante da possibilidade da produção do conhecimento em rede” e se constituem sob duas perspectivas: a) da formação docente, englobando os conhecimentos que são mobilizados ao adotar as tecnologias digitais, e por meio do b) trabalho com aspectos relacionados ao ensino: dilemas, processos de ensino-aprendizagem, como outras questões sobre educação. (GOUVÊA; OLIVEIRA, 2006, p. 59).

Evidenciamos, dentre os aspectos descritos, que a organização do sistema EAD proposta pelo projeto político-pedagógico reconhece a importância de redes de conhecimento na ação educativa.

Por se tratar da análise de uma proposta de formação de professores da Educação Infantil, discorreremos a respeito do projeto político-pedagógico dialogando com os princípios da formação expressos tomando-os como elementos fundamentais para a pesquisa.

3.2 O PROFORMAR E OS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROCESSO FORMATIVO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

O curso oferecido teve o propósito de oportunizar a participação, auxílio e acompanhamento nas questões que diziam respeito ao processo formativo, às relações dos professores com outros profissionais do trabalho, às orientações sobre as práticas pedagógicas, os processos educativos e o cotidiano das instituições educativas.

Tais características pautam-se na particularidade do processo formativo e desenvolvimento profissional dos professores da Educação Infantil, que pode acontecer de diferentes maneiras, sofre interferências das experiências, dos aspectos formativos e pessoais, já que não se configura como um processo linear, mas dinâmico, em uma construção permanente. A importância desta pesquisa reside na possibilidade de problematizar um processo de formação que se constituiu no bojo das políticas públicas de valorização da educação a distância, buscando ampliar as discussões acerca da formação de professores da Educação Infantil.

Destacamos na fundamentação teórica e nos objetivos contidos no projeto político-pedagógico do curso que este foi pensado para o profissional que já atuava na Educação Infantil, em creches e pré-escolas públicas. Outro aspecto importante do curso foi a elaboração do currículo, que previa a formação de um profissional que apresentasse, ao final do curso, um perfil em que fossem demonstradas as habilidades de compreender o trabalho na Educação Infantil como um fenômeno social, assumindo uma postura crítica diante das propostas de atendimento à criança pequena, por meio do domínio dos conteúdos específicos do cuidar-educar e do conhecimento pedagógico. Além disso, a formação previa também que o profissional tivesse a compreensão do papel social das instituições como creches e pré-escolas e dos processos identitários do profissional que nelas atuam, bem como o aperfeiçoamento da própria prática pedagógica, tendo capacidade de iniciativa e de decisão diante dos desafios político-pedagógicos no trabalho com crianças de até 6 anos.

Segundo o projeto político-pedagógico do curso, a concepção de currículo, fundamentada teoricamente nas acepções descritas por Silva (1996), Nader (1999) e Apple (1989), não deve ser concebido apenas como uma listagem ou compilação de conhecimentos, que deveriam ser repassados aos estudantes pelos professores; antes deve ser uma construção ideológica que envolve relações de poder, conflitos entre grupos

dominantes e dominados, em relação aos significados, as visões e representações do que é transmitido, envolvendo, portanto, todos os aspectos do processo formativo e os sujeitos que dele participam. Assim, o currículo do curso:

[...] é delineado na perspectiva da construção de um processo de formação de profissionais, cuja preocupação se move em direção a uma determinada formação política. Esta busca enseja aos acadêmicos o entendimento de como se produzem os meios pelos quais essas relações de poder e as desigualdades sociais privilegiam e aniquilam o indivíduo, ou grupos sociais, no âmbito das configurações de classe, etnia e gênero. (CONSÓRCIO PROFORMAR, 2005, p.44).

A partir dessa visão epistemológica, pautada, segundo o projeto político-pedagógico do curso, no interacionismo, considerado uma “[...] alternativa de superação da oposição e dualidade empirismo-inatismo” e definido como “[...] um processo de ir-e-vir, de reflexão-ação, de interação da experiência sensorial e da razão, da interrelação sujeito e objeto” (CONSÓRCIO PROFORMAR, 2005, p. 44), são apontados os princípios que norteariam as ações de formação dessa proposta, a saber: o trabalho por áreas do conhecimento, interdisciplinar; referências teórico-metodológicas baseadas na historicidade, identidade, interação e construção; uma unidade teórico-prática, a qual evitaria a separação entre conteúdos e metodologias.

Dessa forma, levando-se em consideração os princípios elencados, são delineados no currículo do Curso quatro eixos, denominados na proposta de “Núcleos de Estudo”, quais sejam: 1) *Núcleo dos Fundamentos da Educação*, comportando as áreas de Filosofia, Sociologia, Antropologia, Psicologia e História da Educação; 2) *Núcleo de Fundamentos da Educação Infantil: educar e cuidar*, em que seriam trabalhados os processos de crescimento e desenvolvimento biopsicossocial da criança, assim como a relação entre família, políticas públicas e Educação Infantil; 3) *Núcleo das Ciências Básicas e Metodologia da Educação Infantil*, com o estudo das Múltiplas Linguagens, o pensamento Matemático, a realidade Natural e Artificial, o Mundo Social, a Diversidade Cultural, Geográfica e Histórica; e, por fim, 4) *Núcleo da Dinâmica e Trabalho Pedagógico na Educação Infantil*, com a proposta de discutir os aspectos institucionais e organizacionais, a dinâmica e a rotina de trabalho nos espaços educativos nessa etapa do ensino. (CONSÓRCIO PROFORMAR, 2005, p. 46).

Segundo o projeto político-pedagógico, seria necessário apresentar e explicar esses princípios aos acadêmicos logo no início do curso, pois “[...] a maior parte das dificuldades

que o aluno enfrenta no processo de aprendizagem, nos cursos a distância, é por não ter clareza da modalidade e não ter desenvolvido um método eficaz de estudo”. (CONSÓRCIO PROFORMAR, 2005, p. 47).

No entanto, entendemos que as especificidades da modalidade a distância e das referidas “dificuldades” que os educandos enfrentam guardam outros aspectos que merecem ser considerados, com raízes bem mais profundas do que o mero desconhecimento da modalidade de ensino ou a eficácia do método de estudo escolhido. São problemas que perpassam as condições sociais, a qualidade da educação básica recebida, a relação do sujeito com sua aprendizagem e com a própria educação escolar, e, ainda, as motivações intrínsecas que levaram à busca pelo diploma em nível superior.

São apresentados, na proposta curricular, além dos quatro núcleos citados anteriormente, quatro princípios metodológicos, a saber: Diversidade; Historicidade; Construção e Interação. A Diversidade, pensada em relação à natureza e às diferentes abordagens dos conhecimentos presentes no currículo da Educação Infantil, aliada ao multiculturalismo e à variedade étnico-cultural que os docentes encontrarão em sua realidade escolar; a Historicidade, por ser uma característica das ciências, em que, de acordo com a Proposta, o conhecimento é determinado pelo contexto histórico-social e cultural, construído processualmente; Construção, pela necessidade de ser construtor e não reprodutor de conhecimentos; e, finalmente, Interação, pautada teoricamente em Piaget e Vygostsky, apontada também no projeto político-pedagógico, considerando a proposta curricular sob duas perspectivas: a primeira, da relação entre a história pessoal do acadêmico e a formação de sua identidade profissional e a segunda, do desenvolvimento da criança pequena, aluno da Educação Infantil, em seus “[...] aspectos biológicos, cognitivos, afetivos, culturais e sócio-históricos” (CONSÓRCIO PROFORMAR, 2005, p. 48).

A esse respeito, destacamos as ideias de Belloni (2001),

[...] interação – ação recíproca entre dois ou mais atores, onde ocorre intersubjetividade, isto é, encontro de dois sujeitos – que pode ser direta ou indireta (mediatizada por algum veículo técnico de comunicação, por exemplo, carta ou telefone) [...] (BELLONI, 2001 p. 58).

A proposta, a partir desses princípios metodológicos, apresenta os *princípios dinamizadores*, justificados pelo fato de que o curso está formando profissionais que vivenciarão, ou já estão vivenciando, situações concretas de atividade docente na Educação Infantil, em instituições que possuem projetos políticos-pedagógicos próprios, ou seja, assumem-se como princípio metodológico as relações entre trabalho e construção histórica

e interdisciplinar do conhecimento. Propõe, nesse sentido, “[...] uma dinâmica curricular que torne o vivido pensado e o pensado vivido, [...] ou seja, a reflexão teórica e a prática do acadêmico da Educação Infantil estarão presentes, de forma dialetizada, na experiência da sua formação.” (CONSÓRCIO PROFORMAR, 2005, p. 49).

Desse modo, a direção metodológica do curso foi epistemologicamente pautada na construção integradora do conhecimento, com atenção à vivência de situações concretas e ao papel de mediador do Orientador Acadêmico, assim como dos professores e equipe pedagógica do curso, na construção do conhecimento e na formação de sujeitos autônomos e reflexivos em relação à sua aprendizagem e atuação profissional.

Após tecer essa contextualização dos seus princípios norteadores, são apresentados, no projeto político-pedagógico, os objetivos, gerais e específicos, do Curso de Licenciatura em Pedagogia para Educação Infantil – modalidade a distância, os quais envolvem:

Nos objetivos gerais, a compreensão das inter-relações pedagógicas, históricas, econômicas, políticas e culturais da primeira etapa da Educação Básica; o conhecimento dos fundamentos teóricos e do tratamento didático-metodológico das ciências envolvidas no ensino da Educação Infantil; e o desenvolvimento da autonomia pessoal e intelectual dos (futuros) docentes. E, como objetivos específicos, compreender as relações e inter-relações sociais, econômicas, políticas e culturais, assim como os fundamentos teóricos e o processo de desenvolvimento cognitivo, biológico, físico, motor, social, afetivo e moral relacionados à criança menor de seis anos; conhecer os conteúdos específicos das ciências que compõem o currículo da Educação Infantil; desenvolver no acadêmico uma postura investigativa, que o leve a problematizar a realidade e a sua prática profissional e a participar da construção da organização curricular das instituições em que atua; proporcionar, na universidade e nas instituições, espaços de aprendizagem coletiva e trabalho colaborativo; e, por fim, habilitar profissionais que possuam competência técnico-política para trabalhar e propor soluções aos desafios encontrados na Educação Infantil. (CONSÓRCIO PROFORMAR, 2005, p. 50).

Nesse contexto, entendemos ser importante retomar de maneira mais detalhada à Estrutura Curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia para Educação Infantil – modalidade a distância que foi organizada em quatro núcleos de estudo, que deveriam ser integralizados em no mínimo quatro e no máximo seis anos.

O 1º núcleo de estudos (cf. Quadro 4) apresentava como principal objetivo a familiarização dos acadêmicos/professores com a própria organização curricular do curso e com os processos de ensino e aprendizagem na modalidade a distância. Nesse módulo houve, também, a preocupação em incluir as disciplinas que tratam das inter-relações

históricas, econômicas, sociais, políticas e pedagógicas (História da Educação, Filosofia, Sociologia, Antropologia e Psicologia). Há a informação, no projeto político-pedagógico, de que, apesar de serem trabalhadas separadamente, o estudo das diferentes ciências que compõem o módulo não se apresentam fragmentadas, sendo que “[...] a inter-relação entre elas e os núcleos é garantida nas ementas propostas, nas discussões dos respectivos fascículos e na dinâmica de desenvolvimento do curso [...]” (CONSÓRCIO PROFORMAR, 2005, p. 57).

Quadro 4 - 1º Núcleo de Estudos: Fundamentos da Educação.

Fases	Núcleo	Carga horária
	1º Núcleo de Estudos: Fundamentos da Educação	1.140h
I Fase	Introdução à EAD e à Metodologia Científica	60h
	Subtotal	60h
II Fase	Filosofia I, II, III	180h
	Sociologia I, II, III	180h
	Antropologia I, II, III	180h
	Psicologia I, II, III	210h
	História da Educação I, II	90h
	Subtotal	840h
III Fase	Seminário Temático e Atividades Práticas em Instituições de Educação Infantil I	120h
	Seminário Temático e Atividades Práticas em Instituições de Educação Infantil II	120h
	Subtotal	240h

Fonte: Elaboração própria a partir das informações de Consórcio PROFORMAR (2005)

Este é o núcleo com a maior carga horária 1.140h (mil cento e quarenta horas), organizado em três fases, sendo iniciadas as atividades práticas já na fase III desse primeiro módulo. Essas atividades, caracterizadas na proposta como estudos, atividades práticas e pesquisas, realizadas em instituições de Educação Infantil (creches ou pré-escolas) levam em consideração a premissa de que os cursistas já estão exercendo a docência, podendo ser realizada uma (re)construção do seu fazer pedagógico, por meio da reflexão sobre a prática. A realização dessas atividades, segundo a proposta, “[...] é sempre

precedida de planejamento específico. Isto favorece maior diálogo entre a universidade e a comunidade.” (CONSÓRCIO PROFORMAR, 2005, p. 55), sendo posteriormente socializadas, em sessões públicas, por meio de grupos de trabalho, pôsteres ou oficinas.

O 2º núcleo de estudos (cf. Quadro 5) é centrado em questões que versam sobre aspectos da legislação que sustenta a Educação Infantil, das políticas públicas de atendimento às crianças dessa fase de ensino e do papel e do significado da ludicidade nesse período de desenvolvimento infantil, assim como em aspectos relacionados à saúde da criança, como nutrição, higiene e problemas de saúde mais comuns na infância.

Nesse núcleo, as dimensões “cuidar e educar” são enfatizadas em maior proporção, tanto no que se refere à história da consolidação da Educação Infantil como direito social, quanto nos aspectos biológicos relacionados com essas dimensões.

Quadro 5 - 2º Núcleo de Estudos: Fundamentos da Educação Infantil: Cuidar e Educar.

Fases	Núcleo	Carga horária
	2º Núcleo de Estudos: Fundamentos da Educação Infantil: Cuidar e Educar	735h
I Fase	Políticas Públicas em Educação Infantil	60h
	Crescimento e Desenvolvimento da Criança I, II e III	180h
	Saúde, Alimentação e Nutrição I e II	120h
	Avaliação do Desenvolvimento da Criança	60h
	Jogos, Brinquedos e Brincadeira: O Lúdico e o processo de Desenvolvimento Infantil I, II	90h
	A criança, a Família e a Instituição de Educação Infantil	60h
	Subtotal	570h
II Fase	Seminário Temático e Atividades Práticas em Instituições de Educação Infantil III	165h
	Subtotal	165h

Fonte: Elaboração própria a partir das informações de Consórcio PROFORMAR (2005)

O 3º núcleo de estudos (cf. Quadro 6) foi pensado, segundo o projeto político-pedagógico do Consórcio PROFORMAR, com o objetivo de apresentar os princípios epistemológicos, metodológicos e pedagógicos envolvidos no trabalho docente com a Educação Infantil, a fim de que o acadêmico desenvolvesse conhecimentos básicos não só para a atuação direta em sala de aula, mas para a reflexão sobre o currículo dessa fase da

educação, possibilitando que fossem atuantes na elaboração e desenvolvimento de projetos pedagógicos para a Educação Infantil. Assim, foram enfatizadas as diferentes linguagens (corporal, artística, oral etc.), os fundamentos epistemológicos das ciências naturais, dos estudos sociais e do desenvolvimento do pensamento matemático. Nesse núcleo, também as atividades práticas tiveram destaque (duzentos e quarenta horas).

Quadro 6 - 3º Núcleo de estudos: Ciências Básicas e Metodologia da Educação Infantil.

Fases	Núcleo	Carga horária
	3º Núcleo de estudos: Ciências Básicas e Metodologia da Educação Infantil	960h
I Fase	Linguagens na Educação Infantil I e II (Linguagem e Pensamento)	120h
	Linguagens na Educação Infantil III (Literatura Infantil)	60h
	Linguagens na Educação Infantil IV e V (Linguagens Artísticas)	120h
	Linguagens na Educação Infantil VI (Linguagem Corporal)	60h
	A natureza e a Descoberta da Realidade Natural e Artificial I e II	120h
	O Mundo Social e a Diversidade Cultural, Geográfica e Histórica I e II	120h
	O Pensamento Matemático: formação e desenvolvimento de conceitos I e II	120h
	Subtotal	720h
II Fase	Seminário Temático e Atividades Práticas em Instituições de Educação Infantil IV	120h
	Seminário Temático e Atividades Práticas em Instituições de Educação Infantil V	120h
	Subtotal	240h

Fonte: Elaboração própria a partir das informações de Consórcio PROFORMAR (2005)

Por fim, o 4º núcleo de estudos (cf. Quadro 7), com a menor carga horária do curso (quinhentos e cinquenta e cinco horas), traz como objetivo principal garantir aos acadêmicos “[...] o aprofundamento e a compreensão da totalidade e da complexidade do trabalho com crianças de até seis anos de idade” (CONSÓRCIO PROFORMAR, 2005, p. 54), centrando as discussões no cuidar e educar, na dinâmica pedagógica no trabalho com a Educação Infantil e na organização de espaços e tempos nas instituições públicas. O destaque, nesse núcleo, são as questões ligadas ao currículo, gestão e planejamento na Educação Infantil, abordando aspectos ligados à prática e à autonomia docente, no que se

refere a pensar, organizar e atender às especificidades e demandas inerentes ao contexto das creches e pré-escolas.

Quadro 7– 4º Núcleo de estudos: Dinâmica e Trabalho Pedagógico na Educação Infantil.

Fases	Núcleo	Carga horária
	4º Núcleo de estudos: Dinâmica e Trabalho Pedagógico na Educação Infantil	555h
I Fase	Currículo na Educação Infantil	90h
	Gestão e Planejamento na Educação Infantil	90h
	Educação Infantil, Cidadania e Educação Inclusiva	60h
	A Dinâmica do Trabalho e a Organização do Espaço na Educação Infantil	60h
	O Projeto político-pedagógico das Instituições de Educação Infantil	90h
	Subtotal	390h
II Fase	Seminário Temático e Atividades Práticas em Instituições de Educação Infantil VI	165h
	Subtotal	165h
	CARGA HORÁRIA TOTAL	3.390h

Fonte: Elaboração própria a partir das informações de Consórcio PROFORMAR (2005)

Podemos perceber que a matriz curricular do curso abrange amplamente os conhecimentos esperados de um professor atuante, ou que irá atuar na Educação Infantil, desde as disciplinas básicas até os aspectos ligados à legislação, currículo e gestão.

Observamos a possibilidade de a modalidade a distância oportunizar uma aprendizagem pautada na organização da matriz curricular evidenciando a especificidade da dinâmica e trabalho pedagógico na Educação Infantil atribuindo sentido ao conhecimento construído durante o oferecimento do curso. Incluindo as tecnologias, o acadêmico tem as possibilidades de integrar os recursos tecnológicos desde os tradicionais (livros, revistas, periódicos) até os mais atuais (vídeos, televisão, ambiente virtual e a *internet*) nas atividades formativas previstas no projeto político-pedagógico do curso.

Destacamos que, com os avanços e o reconhecimento do uso das tecnologias e seus recursos midiáticos, foram promovidas outras formas de conceber a educação, nesse caso, os cursos de Pedagogia, também podem ser ofertados na modalidade a distância. Tais formas de reconhecer outras possibilidades de oferecimento de cursos de formação para professores requerem o reconhecimento, por parte dos acadêmicos, equipe pedagógica

(coordenadores de polo, professores e especialistas), equipe técnico-administrativa, habilidade e empenho para a proposição do curso, considerando as exigências legais para o oferecimento da modalidade a distância (EAD).

Em relação ao oferecimento do Curso de Licenciatura em Pedagogia para Educação Infantil – modalidade a distância (EAD), considerando sua especificidade, os acadêmicos do curso receberam informações que os orientaram no estudo das disciplinas e respectivos fascículos.

O conceito de modalidade a distância tomado por Preti (1996, p. 27), que a considera uma “[...] prática social situada e mediada e mediatizada, uma maneira de fazer educação, de democratizar o conhecimento, de disponibilizar mais uma opção aos sujeitos da ação educativa fazendo recurso às tecnologias que lhe são acessíveis”, foi abordado nos quatro fascículos de orientação “ESTUDAR A DISTÂNCIA UMA AVENTURA ACADÊMICA”, quais sejam: 1 – “SER ESTUDANTE “A DISTÂNCIA”, 2 – “LEITURA DE TEXTOS ACADÊMICOS”, 3 – “A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA I”, 4 – “A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA II”, evidenciando o compromisso com a formação dos professores. Esse autor define os elementos que entende constitutivos da modalidade da educação a distância (EAD): a “distância” física professor-aluno; o estudo individualizado e independente; um processo de ensino-aprendizagem mediatizado; o uso de tecnologias e a comunicação bidirecional.

Desse modo, o projeto político-pedagógico do Consórcio PROFORMAR está em consonância com o que Preti (2000) considera, ao tratar de formação de professores na modalidade a distância (EAD):

[...] Não podemos fechar os olhos aos progressos e avanços das novas tecnologias ou permanecer extasiados a sua frente. Temos o dever de conhecer as tecnologias, entrar no seu interior, na sua lógica para que as utilizemos no sentido de alcançar nossos fins, realizar nossos projetos. (PRETI, 2000, p. 36).

As reflexões em torno da proposta de formação de professores da Educação Infantil, mais especificamente, o projeto político-pedagógico devem situar suas determinações em relação aos aspectos teórico-metodológicos referentes ao processo formativo e as condições para o oferecimento do curso; garantindo a efetivação da formação e desenvolvimento profissional docente.

3.3 PROFORMAR: CONTEXTUALIZAÇÃO DA PROPOSTA

O Consórcio PROFORMAR organizou e desenvolveu o curso de Licenciatura em Pedagogia para Educação Infantil na modalidade a distância (EAD) com uma visão semelhante à de Belloni (2001):

A educação a distância surge nesse quadro de mudanças como mais um modo regular de oferta de ensino, perdendo seu caráter supletivo, paliativo ou emergencial, e assumindo funções de crescente importância, principalmente no ensino pós-secundário, seja na formação inicial (ensino superior regular), seja na formação continuada, cuja demanda tende a crescer de modo exponencial, em virtude da obsolescência acelerada da tecnologia e do conhecimento. (BELLONI, 2001, p. 139).

Diante dessa possibilidade, o poder público, por meio de editais de chamada pública incentivou o desenvolvimento de cursos na modalidade a distância (EAD), para atender aos professores que atuavam e necessitavam da formação em nível superior.

O Consórcio PROFORMAR ofereceu o curso de Licenciatura em Pedagogia para Educação Infantil, mediante o desenvolvimento de diferentes possibilidades de acesso a essa formação.

Discutir a proposta do curso requer um entendimento mais abrangente a respeito do oferecimento na modalidade a distância semelhante ao de Moore e Kearsley (2008, p. 2): “Educação a distância é o aprendizado planejado que ocorre normalmente em um lugar diferente do ensino, o que requer comunicação por meio de tecnologias e uma organização institucional especial”.

Trataremos, neste subitem, de como a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), por meio do Consórcio PROFORMAR, organizou-se institucionalmente para oferecer o Curso de Licenciatura em Pedagogia para Educação Infantil – modalidade a distância, quais as tecnologias utilizadas para esse fim, contextualizando o processo formativo e desenvolvimento profissional docente.

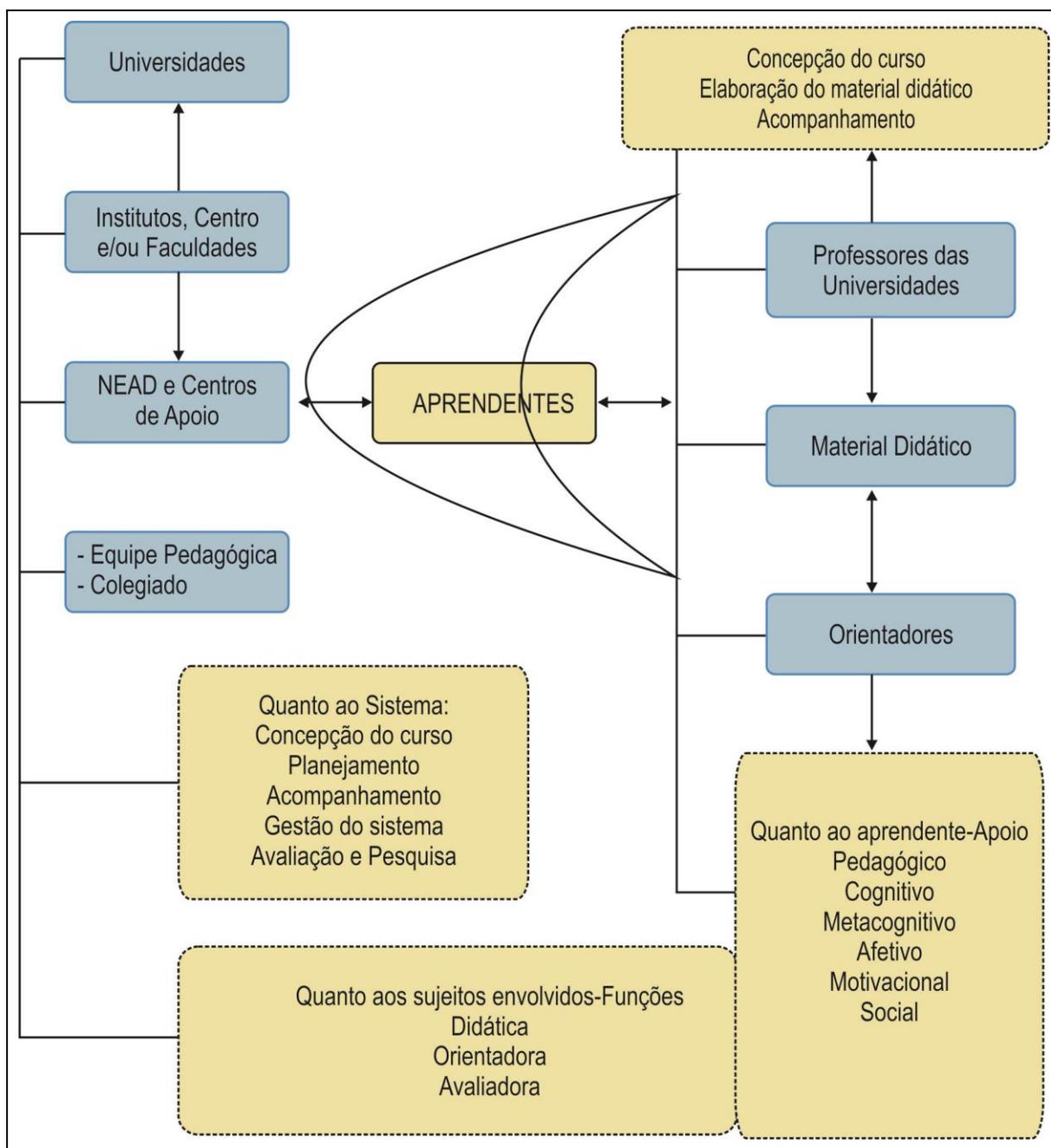
O projeto político-pedagógico indica a necessidade da modalidade a distância em função da democratização social do ensino e das exigências advindas da “mundialização”, em termos de “[...] transformação científico-tecnológica e da reorientação ético-valorativa da sociedade” (CONSÓRCIO PROFORMAR, 2005, p. 71).

Nessa perspectiva, defende que a questão central a ser observada na modalidade a distância (EAD) não se refere tão somente às questões metodológicas ou ao uso de

determinadas tecnologias; antes, estaria centrada na possibilidade de promover interações sociais mais “equitativas e justas”, assim como novas relações paradigmáticas, no que tange às dimensões tempo-espaço.

Reivindicando, para a educação a distância, uma nova maneira de conceber as dimensões tempo-espaço, o projeto político-pedagógico apresentou uma organização que denomina *dimensão cíclica*, baseada no respeito aos ritmos próprios dos sujeitos aprendentes, no que se refere ao tempo e ao espaço da aprendizagem. Dessa forma, propõe uma organização do trabalho, estudada em sua complexidade, abrangendo o pensamento sistêmico, que situa local e data à rede de relações e conexões que compõem uma realidade complexa; o pensamento em processo; o conhecimento em rede, que supõe superar o enfoque disciplinar das instituições escolares; as teorias transitórias, que negam o conceito de verdade absoluta e pedagógico em uma perspectiva sistêmica, ou “em rede” (cf. Figura 1).

Figura 1 - Modelo organizacional.



Fonte: Consórcio PROFORMAR (2005, p. 76).

Com esse modelo organizacional, o Consórcio funciona como uma “instituição ensinante”, frente a um “sujeito aprendiz”, oferecendo conhecimentos teóricos e acadêmicos atualizados, sem deixar de lado os conhecimentos instrumentais, concebidos sob a premissa do *aprender a aprender*.

No topo do esquema organizacional, demonstrado na Figura 1, estão as Universidades participantes do Consórcio, incumbidas de subsidiar, sob a forma de material didático, as concepções do curso, além de realizar o acompanhamento de todo o processo. Os “aprendentes” estariam situados no centro dos componentes da ação educativa do curso, tendo como principais mediadores o material didático e os Centros de Apoio/NEAD.

Não obstante a proposta indique inúmeras inovações e concepções pautadas em um novo paradigma educacional, que superaria o tradicionalismo e o modelo positivista, percebemos que essas inovações não alteraram de maneira significativa a relação do aluno/acadêmico com as fontes do conhecimento, que no modelo em questão continuam sendo, na prática, o material didático.

De fato, a produção e distribuição do material didático são apontadas na proposta como “[...] um dos dinamizadores da construção curricular e, igualmente, como um balizador metodológico” (CONSÓRCIO PROFORMAR, 2005, p. 84). Ainda que, segundo o Consórcio, este tenha sido produzido por uma equipe de excelência, pautado em conhecimentos sólidos e em pesquisas atualizadas e, ainda que se defenda uma nova relação didática que promoveria maior autonomia do estudante, essa autonomia parece ser relativa aos tempos e aos espaços de estudo, uma vez que a fonte de informação ainda se apresenta como conhecimento pronto a ser *consultado*, e não a ser *construído*.

Esse material é composto de textos escritos, disponibilizados em fascículos, livros, artigos de revistas e jornais e artigos elaborados especialmente para o Curso pelos professores do Consórcio. São também disponibilizados hipertextos, definidos como materiais multimídia em *CD-ROM*; textos audiovisuais, podendo ser vídeos recomentados pelos autores ou do acervo da TV Escola; textos orais, em forma de palestras, seminários, conferências e videoconferências; e, ainda, textos dos Orientadores e dos próprios educandos, disponibilizados nos sites dos NEADs das universidades participantes do Consórcio ou publicados nos Resumos de Seminários Temáticos, na Revista anual do curso. É importante ressaltar que, embora sejam citados na proposta como parte do material didático, os textos dos educandos, no entanto, foram disponibilizados como produto final, não como fonte de pesquisa, por se tratarem de uma produção em processo de construção no decorrer do curso.

Os orientadores de estudo, que no esquema organizacional da ação educativa (Figura 1) estão diretamente ligados ao material didático e aos aprendentes, são os “[...]”

professores da rede pública de ensino, licenciados numa das áreas do curso, com a função de acompanhar e de apoiar os aprendentes em sua caminhada, sendo muito mais ‘especialistas da aprendizagem’ do que de ‘conteúdos’” (CONSÓRCIO PROFORMAR, 2005, p. 75). No entanto, ainda que os modelos de atuação docente e o contato com a prática de sala de aula sejam imprescindíveis na construção de uma identidade profissional, essa relação deve ser acompanhada de reflexões sobre as ações pedagógicas pautadas em conhecimentos epistemológicos, a fim de que não seja simplesmente perpetuado e reproduzido pelos novos profissionais um modelo tradicional de docência na Educação Infantil, que guarda inúmeros “vícios” históricos e concepções assistencialistas dessa etapa da educação.

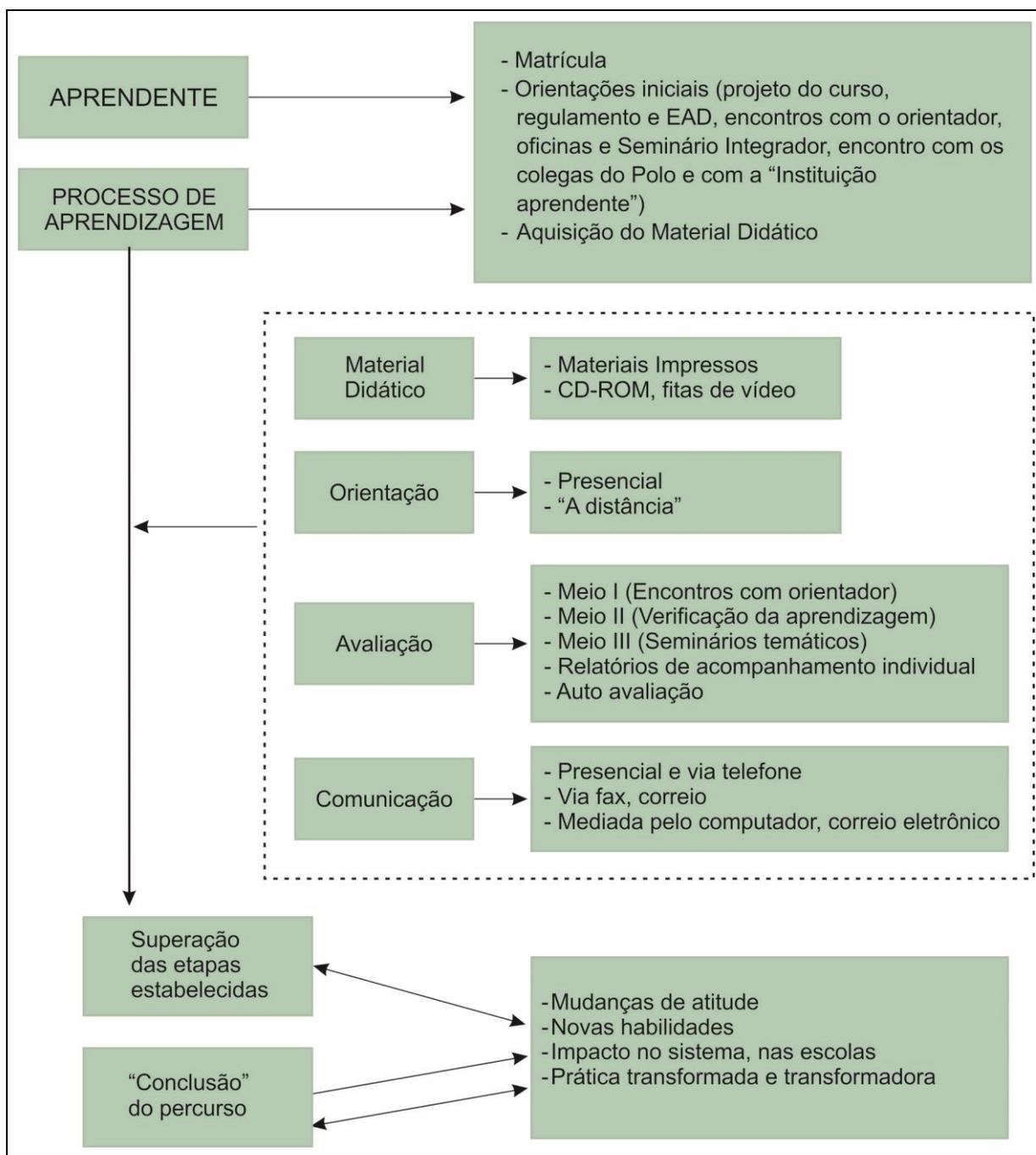
Dessa forma, deve-se cuidar para que a proposta, em si mesma inovadora, não se restrinja apenas às questões do tempo e do espaço educativo, continuando a reproduzir em questões disciplinares e curriculares o sistema organizacional anteriormente criticado.

O percurso de aprendizagem do acadêmico, no Curso de Licenciatura em Pedagogia para Educação Infantil – modalidade a distância, desde a matrícula até a “conclusão do percurso” é demonstrado na Proposta de forma esquematizada (cf. Figura 2), tendo como objetivo final a “[...] mudança de atitudes, novas habilidades, impacto no sistema, nas escolas, prática transformada e transformadora” (CONSÓRCIO PROFORMAR, 2005, p. 81).

Em função da forma de organização do Curso, a rede comunicacional configurou-se como uma das questões centrais para que o processo flua e aconteça a contento. Nesse sentido, a proposta do Consórcio incluiu, como formas de comunicação acadêmico/universidade, além dos encontros presenciais, o contato telefônico, por fax ou correio ou ainda mediado pelo computador e correio eletrônico. O projeto político-pedagógico do curso destaca a comunicação com diferentes modalidades e vias para o estabelecimento e manutenção na ação que envolve a organização do curso tendo em vista seu desenvolvimento, quer seja nos momentos presenciais, ou nos momentos a distância.

Assim, reafirmamos que a modalidade a distância (EAD) oportuniza novas e outras práticas educativas no percurso do aprendente (cf. Figura 2), conforme aponta Almeida (2005, p. 40), ao mencionar que: “[...] tecnologias e conhecimentos integram-se para produzir novos conhecimentos que permitam compreender as problemáticas atuais e desenvolver projetos, em busca de alternativas para a transformação do cotidiano e a construção da cidadania”.

Figura 2 - Percurso do aprendiz.



Fonte: Consórcio PROFORMAR (2005, p. 81).

O percurso demonstrado na Figura 2, de certa forma, refere-se à integralização não somente do Curso, mas de cada área do conhecimento oferecida no currículo. Assim, em cada disciplina, mediado pelo material didático, o acadêmico recebia orientação presencial

e a distância, cumpria suas atividades avaliativas, comunicando-se com seus orientadores pelos meios indicados anteriormente (telefone, fax, e-mail) sendo, ao final, avaliado positivamente ou direcionado a uma “recuperação”, feita com assessoria do Orientador. Este indicava literatura complementar, para uma rerepresentação da atividade avaliativa, podendo repetir-se esse processo quantas vezes fossem necessárias até o aluno “[...] dar conta de construir novos conhecimentos necessários para a compreensão da temática em estudo e a re-leitura da realidade em que está inserido, de sua prática profissional” (CONSÓRCIO PROFORMAR, 2005, p. 80). Essa reavaliação, uma importante dimensão do curso - em nosso entendimento -, pode demonstrar tanto uma preocupação legítima pela aprendizagem, quanto uma forma de evitar possíveis “reprovações” ou, ainda, como uma maneira de direcionamento a um pensamento ou “verdade” única, que só seria validado caso o aluno demonstrasse, em suas atividades, que havia adotado esta ou aquela forma de perceber a realidade.

A esse respeito, quanto à organização do sistema EAD, destacamos que no projeto político-pedagógico, no desenvolvimento do curso,

[...] são oferecidos aos alunos suportes administrativo, pedagógico, cognitivo, metacognitivo, afetivo e motivacional, propiciando-lhe clima de auto-aprendizagem e oferecendo, assim, ensino de qualidade. São suportes que interagem, se influenciam reciprocamente e se completam, dando ao processo ensino e aprendizagem o senso e a direção na formação do aluno como cidadão que atua nos mais diferentes campos onde se situa (profissional, familiar, social, religioso). (CONSÓRCIO PROFORMAR, 2005, p. 73-74).

Segundo Moran (2004, p. 247), para trabalhar dentro de um novo paradigma de educação precisamos “[...] de professores bem preparados, motivados, bem remunerados e com formação pedagógica atualizada”. Para o autor, formar docentes aptos a atuarem dentro de um novo modelo de educação implica em que os cursos de graduação ampliem o conceito de integração, reflexão e ação, assim como associem teoria à prática.

Desse modo,

A modalidade a distância, portanto, não deve ser pensada como algo à parte da organização de ensino. É necessário que o aluno compreenda que Educação a Distância é educação permanente, contínua e que, dadas suas características, se faz imprescindível a organização de um sistema que ofereça ao aprendente as condições para que o mesmo efetue sua formação. (CONSÓRCIO PROFORMAR, 2005, p.74).

Vemos, portanto, que a organização e o oferecimento do curso são condições para a formação do professor da Educação Infantil.

Dessa forma, apresentamos um panorama geral do Curso de Licenciatura em Pedagogia para Educação Infantil – modalidade a distância, oferecido pelo Consórcio PROFORMAR, objeto de pesquisa desse estudo. Os aspectos inerentes à organização, gestão e acompanhamento do Curso, bem como em que medida este conseguiu alcançar os objetivos e metas traçados em sua elaboração, acham-se descritos e problematizados na análise dos dados da pesquisa empírica, que trazemos no Capítulo IV, a seguir.

CAPÍTULO IV

ANÁLISES DO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA MODALIDADE A DISTÂNCIA

Neste capítulo apresentamos os diálogos, aqui entendidos como trocas de ideias, com os autores que fundamentaram teoricamente a pesquisa, a pesquisadora, as professoras egressas do curso de Pedagogia e a coordenadora do PROFORMAR em Mato Grosso do Sul, para o que procedemos à análise documental do projeto político-pedagógico, à aplicação de questionário *online*, às entrevistas coletiva e individual à coordenadora. No diálogo estabelecemos interações, ligações não lineares, mas de modo circular sistêmico, na busca de outras ideias, conhecimentos e aprendizagens. O diálogo se apoia na concepção de Freire (2008), como forma de enriquecimento dos interlocutores, como momento de afirmação do respeito e valorização pelas ideias dos outros.

Pretendemos, a partir das reflexões e análises dos diálogos entre os dados produzidos e as teorias, apresentar apontamentos que contribuam para uma formação de professores da Educação Infantil na modalidade a distância (EAD).

Optamos por retomar os objetivos da pesquisa para apresentar a análise do curso de Licenciatura em Pedagogia para a Educação Infantil – modalidade a distância e as implicações no processo formativo e no desenvolvimento profissional de professores da Educação Infantil, considerando a organização das análises da pesquisa. Assim, abordamos os seguintes aspectos: o projeto-pedagógico do curso de Licenciatura em Pedagogia para a Educação Infantil – modalidade a distância; as concepções das professoras egressas sobre a formação a distância e as concepções da Educação Infantil, e como as professoras egressas de formação a distância articulam suas concepções acerca da Educação Infantil na modalidade a distância (EAD) com o desenvolvimento profissional.

Os apontamentos abordados no capítulo sobre a formação de professores da Educação Infantil na modalidade a distância (EAD) converteram-se em um diálogo, que ora apresentamos, importante e necessário na construção de práticas formativas, se desejamos fazer da Educação Infantil um espaço/tempo de usufruto do direito à educação.

4.1 O PROCESSO DA PESQUISA E O CONTEXTO INVESTIGADO

O processo de desenvolvimento da pesquisa constituiu um importante aprendizado. A partir dos objetivos, adotamos uma orientação metodológica e definimos os instrumentos para produzirmos os dados que ora descrevemos e interpretamos, considerando a caracterização pessoal e acadêmica, a atuação e o processo de formação das professoras da Educação Infantil egressas do curso.

Avançamos na pesquisa tendo o conjunto de dados produzidos a partir do questionário *online* e da entrevista coletiva como referência, considerando, ainda, o critério de agrupamento das respostas, buscando, por meio do estudo e leitura, a análise do projeto político-pedagógico do curso de Licenciatura em Pedagogia para a Educação Infantil – modalidade a distância (EAD), bem como as concepções das professoras egressas sobre a formação a distância e as concepções da Educação Infantil, articuladas ao desenvolvimento profissional.

Considerando o objeto de estudo, optamos pelo uso da entrevista coletiva, orientada por um roteiro semiestruturado com vista às análises dos dados obtidos no questionário *online*.

Realizamos a entrevista na sala da Secretaria Municipal da Educação no município de São Gabriel do Oeste – MS, no mês de novembro de 2015. A seleção dos professores foi possível a partir dos dados do questionário *online* organizado em quadro síntese, atendendo ao critério, descrito anteriormente, da participação de professores que estivessem atuando na Educação Infantil e tendo em vista a necessidade de conhecer mais detalhadamente quem são as professoras egressas do curso que atuam na Educação Infantil.

Dos 20 (vinte) professores concluintes do curso no polo de São Gabriel do Oeste - MS, 11 (onze) professores egressos responderam ao questionário *online*, e, seguindo o critério estabelecido, de que os professores participantes estivessem atuando na Educação Infantil, 05 (cinco) professoras foram selecionadas para a entrevista coletiva. Das 05 (cinco) professoras, após a organização dos dados referentes ao questionário *online*, duas não compareceram na entrevista em razão de não estarem, naquele momento, atuando no quadro funcional da Educação Infantil. Desse modo, a entrevista foi realizada com 03 (três) professoras, que são aqui identificadas como P1, P2, P3.

Consideramos importante ressaltar que tivemos cuidado especial com a organização do espaço e as condições da entrevista coletiva, providenciando crachás e aparelhos para a gravação. Além disso, recorremos também ao portfólio e ao memorial das professoras

disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação e coordenador da Educação a Distância – Coordenadoria de Educação Aberta e a Distância UFMS do polo de São Gabriel do Oeste – MS, bem como alguns registros do momento de formatura da turma, objetivando oportunizar o contato das professoras com os tempos e registros de momentos do curso de Pedagogia.

Destacamos que, em relação aos registros fotográficos das professoras egressas do curso, seus memoriais e portfólios, não tivemos a intenção de analisá-los, mas no início da entrevista organizamos um momento para que as professoras pudessem ter contato com o material, demonstrando, dessa forma, nosso interesse e preocupação com o processo formativo que ora aprofundaríamos no momento da entrevista coletiva.

Iniciamos com um momento de informação sobre as finalidades da pesquisa, enfatizando a garantia do anonimato, retomando a orientação quanto à assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE A) e quanto ao recurso da gravação para posterior transcrição. No momento da entrevista, consideramos importante o estabelecimento de uma atitude cordial e de confiança com as professoras entrevistadas, observando as respostas, as reações, as manifestações a fim de dialogar e conhecer o que pensam as professoras da Educação Infantil, egressas do curso. Destacamos os dados descritivos do perfil do curso de Licenciatura em Pedagogia para a Educação Infantil – modalidade a distância.

Durante o transcorrer da entrevista coletiva, reconhecemos que as falas refletiram situações e as condições de um tempo e momento vivenciado com suas singularidades, lógicas, oposições, dando sentido às manifestações das professoras, buscando tornar possível a expressão de um conjunto de informações referentes à caracterização pessoal e acadêmica, a atuação e ao processo de formação, tendo em vista a análise do curso de Licenciatura em Pedagogia para a Educação Infantil – modalidade a distância e as implicações no processo formativo e no desenvolvimento profissional de professores da Educação Infantil.

Ampliar o diálogo exigiu escolhas, seleções que indicaram caminhos percorridos; indagamos, aprofundamos os conhecimentos produzidos por meio da consciência crítica. De acordo com Medeiros (2000, p. 40), “[...] a pesquisa se constitui num procedimento formal para aquisição do conhecimento sobre a realidade. Não se resume na busca da verdade; aprofunda-se na procura de respostas para todos os porquês envolvidos pela pesquisa”.

Entendemos que ao prosseguir na pesquisa, nos estudos e na elaboração da tese não nos empenhamos simplesmente em concluir um relatório de acontecimentos, mas em adquirir uma experiência de vida, à qual pretendemos corresponder com as nossas convicções e com as expectativas que tínhamos e temos em relação a nossa própria formação, e a formação de professores da Educação Infantil.

4.2 ANÁLISE DO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORAS NA MODALIDADE A DISTÂNCIA

Consideramos importante caracterizar, identificar os aspectos pessoal e acadêmico das professoras egressas do curso, na perspectiva de delinear e explicitar o perfil das participantes da pesquisa. Temos o propósito de trazer elementos que contribuam para uma melhor compreensão de quem são os sujeitos das vozes reveladas.

O conjunto de dados produzidos a partir do questionário *online* e da entrevista coletiva possibilitou identificar quem são as professoras egressas com base na caracterização pessoal e acadêmica. Ao explicitar o perfil das professoras diante dos aspectos elencados, conseguimos situá-las no tempo e no momento em que se encontram, para poder compreender como chegaram até aqui e como atualmente se enxergam como professoras da Educação Infantil. Salientamos que, considerando ainda o critério de agrupamento das respostas, buscamos responder às questões da pesquisa. Desse modo, a análise contemplou os dados de identificação, objetivando caracterizar as professoras egressas quanto à idade, nível de escolaridade, atuação profissional, tempo de trabalho na Educação Infantil, vínculo profissional, carga horária e opção pelo curso. Para termos uma visão do perfil profissional das professoras egressas do curso que aceitaram participar da pesquisa, apresentamos os dados produzidos por meio das análises do questionário *online* e da entrevista coletiva.

As professoras entrevistadas pertencem à Educação Infantil, sendo vinculadas à Rede Municipal de Ensino de São Gabriel do Oeste – MS, lotadas nas instituições educativas.

Em relação à faixa etária, essas professoras têm entre 31 e 45 anos de idade. Nesse caso, é interessante observar que todas elas estão acima dos 30 anos, o que pode revelar um compromisso com a formação ao iniciarem um curso superior.

Quanto ao nível de escolaridade, as professoras possuem o Ensino Superior, e uma professora possui Pós Graduação *Lato Sensu*. Nesse aspecto, podemos evidenciar o

cumprimento da exigência legal quanto à formação de professores em nível superior para atuar na Educação Infantil. O fato de uma das professoras haver ingressado e concluído um curso de Pós Graduação *Lato Sensu*, assumindo a necessidade de continuar estudando, evidencia a preocupação com a formação.

Todas as professoras têm formação para trabalhar na Educação Infantil, com as crianças pequenas, o que reforça a necessidade de compreensão da especificidade própria para atuar nesse etapa da Educação Básica. Além disso, todas atuam na Educação Infantil – creche. A esse respeito, Oliveira-Formosinho e Formosinho (2002b) afirma que a função pedagógica dos professores da primeira etapa da educação é abrangente, pois necessita integrar a educação e o cuidado.

Quanto à questão da formação acadêmica, em relação ao grau de escolaridade, mais especificamente a escolha pelo curso de nível superior, durante a entrevista, as professoras apontaram:

[...] escolhi o curso, fiz o vestibular consciente que podia aprender e a minha escolha pela Pedagogia para Educação Infantil foi sabendo que teria um desafio, o curso era EAD. (P1)

[...] precisava do curso superior, então resolvi enfrentar o desafio, mas sabia que teria que estudar e aprender de outro jeito, pois o curso era EAD, e eu teria que utilizar outras formas para aprender. (P2)

[...] queria me formar, morava na fazenda, vi no curso EAD uma forma de concluir o ensino superior. (P3)

Esses excertos revelam que as professoras assumiram a formação acadêmica como um desafio, bem como a opção pela modalidade a distância (EAD), permitindo-nos inferir que a determinação na escolha pelo curso refletiu o desejo de ingressar no nível superior. Quando, na entrevista, retomamos a forma como se deu o ingresso no curso, evidenciamos que as professoras egressas se inscreveram no processo seletivo por adesão tanto ao curso de Licenciatura em Pedagogia para Educação Infantil, como à modalidade a distância (EAD). Em suas respostas, foram unânimes, apontando o desejo em investir na formação, destacando a escolha por meio da modalidade a distância (EAD).

Quanto à atuação profissional das professoras que participaram da pesquisa, todas estão atuando na Educação Infantil – creche. Sabemos que a partir da promulgação da LDBEN, a Educação Infantil passa integrar a primeira etapa da Educação Básica, segundo dispõe a Lei nº 12.796/2013 quanto ao oferecimento da Educação Infantil, as creches

atenderão as crianças até 03 (três) anos de idade e as pré-escolas, atenderão as crianças de 04 (quatro) e 05 (cinco) anos. No caso, as professoras atendem à creche.

No momento da entrevista, ao retomar os dados de identificação, as professoras, em suas respostas, confirmaram os dados produzidos no questionário *online*, inclusive em relação ao tempo de trabalho, todas se situam no período compreendido entre 1 a 5 anos de experiência na Educação Infantil, revelando que só lecionaram para crianças pequenas.

Tomamos os relatos quanto ao tempo de trabalho e constatamos que o fato de todas as professoras estarem na profissão aproximadamente há cinco anos, podemos considerá-las professoras iniciantes. O início da carreira é “[...] um período muito importante da história profissional do professor, determinando inclusive seu futuro e sua relação com o trabalho” (TARDIF, 2002, p. 84).

Inferimos, então, que a maioria das participantes está atuando na carreira docente em período inicial e, nesse sentido, os acontecimentos adquirem importância no processo de aprendizagem profissional, ao mesmo tempo em que representam, um confronto inicial com a complexa realidade do exercício da profissão. Nesse sentido, remetemo-nos a Misukami (2002), que considera que o processo de formação não está atrelado somente à teoria, mas se faz e refaz nas relações de trocas e nas próprias experiências.

No tocante ao vínculo profissional e à carga horária, as professoras revelaram que estão na rede pública de ensino, atuando na Educação Infantil, em período parcial e/ou integral. Assim, as respostas evidenciaram que 02 (duas) professoras possuem carga horária de 20 (vinte) horas e 01 (uma) carga horária integral de 40 (quarenta) horas semanais.

Considerando a carga horária semanal das professoras na Educação Infantil, quer seja em tempo parcial e/ou integral, podemos inferir que, pertencendo à rede municipal de ensino, concebem a carga horária e o vínculo profissional como uma decisão que se refere ao tempo de vida dedicado à profissão importante para a formação e atuação na docência.

Desse modo, apontam:

[...] atuar na nossa profissão, em um local que me organizo para assumir a carga horária que posso é essencial na minha prática como professora de Educação Infantil. (P1)

[...] quando a gente se dedica ao trabalho que escolheu, no caso a creche da rede pública de ensino, tudo fica mais fácil, pois organizo parte do meu tempo para trabalhar e parte para cuidar da vida. (P2)

[...] decidi que trabalharia na rede pública de ensino, e até hoje permaneço satisfeita com a creche que escolhi para trabalhar. Tive a oportunidade e me esforcei e me esforço para manter meu trabalho. (P3)

A partir dessas falas, constatamos que o vínculo profissional e a dedicação são elementos importantes que perpassam o processo formativo revelando uma apropriação com o modo de fazer e organizar sua prática educativa.

Nesse sentido, Garcia (1998) afirma que

A professora no exercício da prática docente é portadora de uma teoria adquirida em seu curso de formação inicial, teoria atualizada a cada dia, em sua relação com as crianças na sala de aula e com as suas colegas professoras nas reuniões pedagógicas, nas experiências que vive dentro e fora da escola, nas leituras que faz, nos cursos de que participa, nas reflexões que produz. (GARCIA, 1998, p. 21).

As professoras revelaram que a escolha para atuar na Educação Infantil determinou a dedicação com a profissão e a prática docente. A partir dos apontamentos de Imbernón (2010), a formação promove a condição para que as professoras se assumam como sujeitos da formação, compartilhando diferentes concepções do/no processo de formação revelando a importância da especificidade no trabalho desenvolvido com as crianças, que se entrelaça com as questões pessoais e profissionais.

Situar a profissão no quadro atual, em relação à Educação Infantil, é um dado importante quanto ao exercício da profissão. Podemos perceber, nos relatos, que as professoras se orgulham da profissão, embora uma delas tenha apontado falta de reconhecimento, da parte de outras pessoas, em relação à profissão.

No momento da entrevista foi possível, também, verificar que, em relação à profissão, elas se posicionam assim:

[...] ser professora “formada” foi muito importante para mim. (P1)

[...] ser professora é um orgulho, apesar de às vezes nossa profissão não ser devidamente reconhecida, mas eu afirmo, sou professora com muito orgulho. (P2)

[...] me sacrifiquei para concluir o curso, mas valeu, pois passei a ser vista de maneira diferente, como professora. (P3)

A satisfação expressa nos relatos demonstram as circunstâncias e as motivações que levaram a escolha da profissão, sem contudo ignorar seus dilemas e os enfrentamentos.

Huberman (1992) aponta que uma parte dos problemas que geralmente os professores indicam, principalmente no início da carreira, se dá por um tipo de saber idealizado, bem como, uma representação idealizada da escola e do aluno, muitas vezes estruturada nos cursos de formação inicial.

Em relação à oferta, salientamos que o curso foi destinado preferencialmente aos profissionais em exercício na Educação Infantil, em instituições públicas de atendimento à criança de 0 a 6 anos, que tivessem o ensino médio completo, residentes nos municípios das regiões que constituíram os polos participantes do projeto. O oferecimento do curso na modalidade a distância (EAD), em relação ao número de vagas, atendeu à demanda das secretarias estaduais e municipais de educação, tendo como critérios as solicitações dos gerenciadores municipais, bem como o levantamento junto aos municípios da demanda de profissionais a serem qualificados em nível superior para o crescente do atendimento às crianças respeitando o levantamento do potencial de candidatos em cada uma das regiões, bem como a demanda das secretarias estaduais e municipais de educação.

Os aspectos ora retomados em relação ao processo seletivo evidenciam que o curso, em sua formulação e divulgação, foi estabelecido em consonância com as demandas de formação de profissionais para Educação Infantil, o desenvolvimento de competências para esses profissionais, dentre as quais elencamos: domínio de conteúdos específicos do cuidar/educar, seus significados e sua articulação interdisciplinar; compreensão do processo identitário do profissional e seus reflexos no trabalho efetivo e diário em creches e pré-escolas; capacidade de iniciativa e decisão frente aos desafios políticos-pedagógicos.

Ressaltamos que, ao traçar o perfil das professoras egressas do curso, pudemos, além de caracterizá-las e identificá-las nos aspectos pessoal e acadêmico, situá-las na pesquisa, garantindo um esclarecimento acerca de quem são as professoras e como estão situadas no contexto profissional.

4.2.1 Projeto político-pedagógico e suas implicações na formação e desenvolvimento profissional

Com vistas a alcançar o objetivo proposto - conhecer e analisar o projeto político-pedagógico do curso de Licenciatura em Pedagogia para a Educação Infantil – modalidade a distância - bem como responder aos questionamentos levantados na pesquisa, explicitamos a análise documental, considerando que foram utilizados dados referentes à

legislação vigente, bem como do projeto político-pedagógico, por entendermos que por meio da análise que estabelecemos com os documentos escritos pudemos investigar a trajetória de implantação, implementação, execução do curso. Reiteramos que os encaminhamentos da pesquisa e sua metodologia objetivaram esclarecer o processo formativo e o desenvolvimento profissional tendo em vista as análises em torno da formação do professor da Educação Infantil. A análise do projeto político-pedagógico demonstrou a relação entre a proposição e o oferecimento do curso, reconhecendo a complexidade inerente ao processo formativo de professores da Educação Infantil.

O estudo revelou que o conhecimento do projeto político-pedagógico, como referência na formação e desenvolvimento profissional dos professores da Educação Infantil, traduz a questão da especificidade da formação para atuação dos professores, descrita em razão do comprometimento com políticas formativas para a Educação Infantil.

Ao tomarmos detidamente o projeto político-pedagógico do curso, é importante considerar que não se tratou de uma simples análise, mas de uma problematização, uma análise crítica que não teve uma única voz, mas foi somada a muitas e outras vozes que ao longo da pesquisa pudemos registrar por meio das análises, dos relatos de experiências sobre a formação durante o curso.

Essas vozes e suas análises foram registradas, estabelecendo, por meio das falas das professoras egressas, um diálogo com a descrição do oferecimento do curso. Pretendemos apresentar os registros pertinentes ao estudo documental, mais especificamente como se desenvolveram a partir dos aspectos formativos, legais e normativos apontados no projeto político-pedagógico do curso.

Em sua apresentação, o documento expressa a tarefa desafiadora assumida na constituição do Consórcio PROFORMAR para o oferecimento do curso no período de 2006 a 2010.

Recorremos a uma breve descrição dos fatos para contextualização dos aspectos concernentes ao histórico da proposição do curso. À época, o MEC, por meio de uma chamada pública MEC/SEED – Nº 01/2004 divulgou a seleção de projetos de curso de Licenciatura a Distância, objetivando apoiar financeiramente Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES), organizadas em consórcios ou instituições, para oferta de cursos, dentre eles, o de Licenciatura em Pedagogia. Diante dessa chamada, em 10 de agosto de 2004, foi criado o Consórcio das Instituições Públicas de Ensino Superior – Consórcio PROFORMAR, para a viabilização de programas de Educação a Distância, com objetivo

de promover a formação e o aprimoramento de profissionais envolvidos em processo de trabalho.

O projeto político-pedagógico do curso foi construído com o objetivo de atender à demanda de formação de profissionais que atuam com crianças de 0 a 6 anos. O interesse pela nova habilitação emergiu, a priori, em demandas identificadas anteriormente pelas instituições pertencentes do consórcio PROFORMAR, tendo em vista a complexidade que se reveste o atendimento das crianças de 0 a 6 anos. Portanto, é um documento que atendeu as diretrizes da educação nacional e o ordenamento legal, traduzindo sua autonomia e definindo seu compromisso com a formação de professores para a Educação Infantil. Na entrevista, quando questionamos as professoras egressas acerca do conhecimento do documento do curso - projeto político-pedagógico do curso, bem como seus objetivos, as professoras relataram:

[...] no primeiro encontro cada um recebeu impresso o PPP do curso. (P1)

[...] recebemos o PPP e pudemos levar para casa. (P2)

[...] recebi o PPP na primeira aula. (P3)

Ao fazermos a análise das respostas das professoras, constatamos que a entrega do projeto político-pedagógico do curso estabeleceu o compromisso com uma comunicação permanente por meio da disponibilização física do projeto político-pedagógico do curso, não como somente um documento, mas como uma forma de conceber sua organização e funcionamento, tendo em vista a efetivação das condições para promover a formação profissional para a Educação Infantil na modalidade a distância. Contudo, consideramos que não basta disponibilizar o projeto político-pedagógico, é preciso criar condições para que ele possa ser discutido, problematizado, tendo em vista os objetivos expressos na sua formulação, bem como no oferecimento do curso, e, ao mesmo tempo, oportunizar a efetiva análise e utilização do documento para a formação de professores da Educação Infantil.

Buscamos compreender a forma como o conhecimento do projeto político-pedagógico influenciou na formação e desenvolvimento profissional, evidenciando que o conhecimento acerca do referido documento torna-o acessível e compreensível em relação aos objetivos do curso de Licenciatura em Pedagogia para a Educação Infantil – modalidade a distância, evidenciando, para os professores, as proposições referentes ao processo formativo e ao desenvolvimento profissional.

Apontamos, nessa direção, que ao evidenciarmos a necessidade do conhecimento por parte dos professores em processo de formação em relação às proposições referentes ao processo formativo e ao desenvolvimento profissional, descritos no projeto político-pedagógico do curso, entendemos que como uma ação intencional, com um sentido e compromisso explícito, a sua elaboração e seu desenvolvimento requerem uma discussão e participação coletiva. Por isso, é imprescindível a instauração de formas de construção do projeto político-pedagógico baseado na reflexão e participação dos envolvidos no oferecimento do curso, além de fornecer o documento, bem como um tempo/espço para que os professores em formação possam refletir sobre a admissão das condições de oferecimento e desenvolvimento do curso e de posicionamento frente às responsabilidades.

No projeto político-pedagógico, o compromisso com o processo formativo revela a concepção do profissional da Educação Infantil a partir das contribuições de Redin (1998):

O profissional da Educação Infantil deverá ter um preparo especial, porque a infância se exige o melhor do que dispomos [...] Deverá ter um domínio dos conhecimentos científicos básicos, tanto quanto conhecimentos necessários para o trabalho com a criança pequena (conhecimentos de saúde, higiene, psicológica, antropologia, história, linguagem, brinquedo e das múltiplas formas de expressão humana, de desenvolvimento físico e das questões de atendimento em situações especiais). Precisa ainda ter sob controle seu próprio desenvolvimento, bem como estar em constante processo de construção de seus próprios conhecimentos. (REDIN, 1998, p. 51).

Sabemos que a condução do curso e o reconhecimento de uma concepção do profissional da Educação Infantil apontaram os objetivos expressos em relação ao desafio que está posto, quando pensamos a formação do professor da Educação Infantil, a formação alia-se a esse tempo, um outro/novo de ser e estar na profissão e, conseqüentemente, de uma outra criança, que possa ser atendida reconhecendo à complexidade do ser criança. Um projeto político-pedagógico em que a formação possa ser reinventada, na construção de um professor crítico, afetivo, reflexivo, pesquisador e que tenha o desejo de formar e de formar-se.

A partir da criação do Consórcio PROFORMAR, pelas universidades consorciadas, e as respectivas equipes de docentes, motivadas pelo desejo de compartilhar suas experiências quer seja com a formação de professores, quer seja com a Educação a Distância, se deu a formulação do projeto político-pedagógico do curso.

Dessa forma, podemos considerar que para atender à demanda do cenário educacional, no sentido de oferecer aos professores da Educação Infantil possibilidade de ampliar seus conhecimentos para atender às crianças, a escrita do projeto político-pedagógico apoiou-se nas experiências oriundas de diferentes professores e universidades, demonstrando desde sua concepção a importância do trabalho em rede que se pautou pela colaboração e cooperação na escritura do projeto político-pedagógico do curso.

Destacamos que os documentos estudados inicialmente, as resoluções, as portarias do MEC e das universidades consorciadas, as publicações no Diário Oficial, explicitaram os aspectos do atendimento à legislação vigente para o oferecimento de cursos de Licenciatura em Pedagogia. Assim, desde sua concepção, foram estabelecidos princípios norteadores, baseados na formação dos profissionais que atuam no atendimento à criança de até seis anos, legalmente observados no cumprimento do oferecimento do curso.

Outro aspecto que apontamos diz respeito ao fato de que essa proposta considera experiências anteriormente vivenciadas pelos professores em suas respectivas universidades, para elaboração do projeto político-pedagógico do projeto. Nesse caso, o curso de Licenciatura para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, oferecido pela Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT); o pioneirismo da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) na oferta de formação de professores para Educação Infantil (1981), bem como os conhecimentos anteriormente construídos em relação à modalidade a distância (EAD), referendaram a constituição da rede não somente como um consórcio de instituições de Ensino Superior, mas como um compromisso na escrita coletiva de um projeto político-pedagógico por meio do diálogo, das experiências de professores tendo em vista a formação, a modalidade a distância (EAD) e a Educação Infantil.

O Consórcio PROFORMAR atendia, à época, a demanda da expansão modalidade a distância, tendo em vista a exigência da lei em relação à formação dos professores da Educação Infantil. Atualmente, o Plano Nacional de Educação (2014-2024) expressa o atendimento à educação de forma integral da criança.

Podemos afirmar que as discussões em torno da demanda de formação para a primeira etapa da Educação Básica – a Educação Infantil permanece, ao longo dos últimos anos e no atual momento. Assim, para atender às permanentes demandas, a formação de professores da Educação Infantil tem se mantido no foco das discussões, uma vez que, é preciso buscar fundamentos teóricos e metodológicos que privilegiem a necessidade da formação superior dos professores.

O Consórcio PROFORMAR, em sua proposta, abriu um espaço interessante para discussões de políticas de formação, isso foi sentido como sendo importante para sistematizar os procedimentos e estruturar a organização de desenvolvimento do programa. Em agosto de 2005, o Conselho Universitário da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), aprovou a criação do curso de Licenciatura em Pedagogia para Educação Infantil – modalidade a distância.

A entrevista com a coordenadora geral do PROFORMAR oferecido pela UFMS, corrobora a ampliação do conhecimento acerca da oferta e realização do curso. Sobre esse aspecto, apresentamos excertos da entrevista realizada com essa coordenadora. Quando perguntamos acerca do oferecimento do curso, ela assim se posicionou:

É importante compreender que o PROFORMAR insere-se no contexto das Políticas Públicas de Formação de Professores, especialmente de Educação Infantil. Vimos na iniciativa do governo federal, por meio do MEC, ao convocar as universidades públicas federais para assumir esse programa, a busca por criar condições efetivas para que os profissionais que estavam atuando sem formação superior pudessem realizar a qualificação ensejada no artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394/1996. Ainda nessa perspectiva, respondia também às Diretrizes Curriculares Nacionais da Pedagogia, Resolução CNE/CES que previa uma formação específica para o/a professor/a atuar na Educação Infantil, dado ao grande número de profissionais leigos atuando nessa etapa educacional. Vale lembrar que no âmbito do MEC, a Educação a Distância ocupava um papel de destaque no contexto das políticas de formação, tendo inclusive uma secretaria responsável diretamente por ela, a Secretaria de Educação a Distância (SEED/MEC). Assim, na condição de coordenadora do PROFORMAR, em Mato Grosso do Sul, afirmo que esse programa oportunizou a um grande número de profissionais o acesso à formação para atuar na Educação Infantil, mais do que uma titulação, essa formação lhes possibilitou adquirir conhecimentos que vão ao encontro dos fundamentos da Educação Infantil, às concepções de Infâncias e crianças, às políticas públicas da Educação Infantil, às metodologias próprias para essa etapa educacional, aos desejos das necessidades e desejos das crianças de zero até seis anos. (C1)

A respeito da organização das Universidades envolvidas no Consórcio PROFORMAR, a coordenadora argumentou:

Os/as Professores/as envolvidos tiveram a oportunidade de dialogar em processos virtuais e presenciais com professores que têm trajetórias consolidadas na área da Educação da Infância, uma vez que esses professores foram responsáveis pela escrita dos fascículos que sustentaram e embasaram o

processo formativo. Considerando a tradição da UFMS em oferecer o curso de Pedagogia para a formação de professores/as de Educação Infantil, desde 1981, ficamos responsáveis por coordenar o processo de escrita dos fascículos, realizando a articulação de diversos professores/as para garantir que os mesmos realizassem abordagens importantes à formação. Tal experiência favoreceu o intercâmbio das diversas universidades envolvidos (UFMS, UFMT, UFLA, UNEMAT, UFOP, UFSJ), cada uma delas socializando seus conhecimentos, seja na área da Educação a Distância ou da Educação Infantil. Esse diálogo com a produção escrita, marcado pela experiência individual, oportunizou a superação de uma formação normatizada muitas vezes pelo conteúdo previamente estabelecido e que muitas vezes não é questionado por aqueles que não tem conhecimento da realidade da Educação Infantil. (C1)

Especificamente em relação à UFMS, ainda argumentou:

A UFMS exerceu, juntamente com as demais universidades um grande papel ao oportunizar que professores da rede pública em plena atividade pudessem ter acesso à formação sem se deslocarem para a capital ou para cidades em que estão localizados seus campus. Este programa retrata o real processo de interiorização da universidade pública, baseado em um projeto político-pedagógico criando as condições democráticas de acesso a um grande número de professores/as, que em outras circunstâncias não teriam a oportunidade de realizar um curso superior, superando uma lacuna formativa, uma vez que já estavam atuando na Educação Infantil. (C1)

Quando perguntamos sobre o projeto político-pedagógico referente à organização do curso, expressou que:

[...] a organização do curso em 4 grandes campos de conhecimento foi importante para que esses professores estabelecessem relações teórico práticas, realizando uma leitura crítica do trabalho que já realizavam em salas de Educação Infantil, aprimorando conseqüentemente, suas práticas docentes. (C1)

O relato da coordenadora do curso reitera que a formação dos professores proposta pelo Consórcio PROFORMAR reconhece o direito do professor e, de certa forma, supera a visão de ações pontuais e ou iniciativas individuais, mas ao contrário articula um grupo de universidades para implementar uma política de valorização profissional que contribua com a especificidade da formação de professores da Educação Infantil.

O Consórcio PROFORMAR expressou, no projeto político-pedagógico, a necessidade de um entendimento ampliado das políticas e ações das universidades, dentre os quais caberia reconhecer a relevância na formação que contemple os conhecimentos

específicos para atuar na Educação Infantil, voltada à integração das funções cuidar e educar.

Diante dos aspectos relacionados à contextualização do curso para a formação de professores, abordamos os objetivos gerais e específicos do Curso de Licenciatura em Pedagogia para Educação Infantil – modalidade a distância, que se articulam e se inserem na forma de compreender as relações com os fundamentos teóricos e o processo de desenvolvimento cognitivo, biológico, físico, motor, social, afetivo e moral relacionados à criança. Destacamos que as especificidades dos conteúdos que compõem o currículo da Educação Infantil devem desenvolver no acadêmico uma postura investigativa, que o leve a problematizar a realidade e a sua prática profissional na tradução das reais condições para o exercício da docência.

Nessa perspectiva, observamos que, ao ser elaborado, o projeto político-pedagógico incorporou as práticas de formação das universidades a ele vinculadas e ampliou a discussão de suas diretrizes na medida em que apontou a necessidade de uma formação específica para os que atuam nesse campo, visando ao resgate da identidade profissional e o atendimento aos objetivos desta etapa educativa.

O projeto político-pedagógico do curso, em sua formulação e execução, revelou o comprometimento com a formação de professores da Educação Infantil quando resulta da interação de um grupo de docentes de universidades consorciadas que acreditaram na possibilidade formativa explicitando o pensar e o fazer educativo no projeto político-pedagógico.

A proposta curricular, as concepções, princípios foram traçados tendo em vista a construção de um processo de formação de profissionais para atuarem na Educação Infantil, estabelecendo uma estrutura curricular que privilegiou em seus núcleos a história e especificidade da Educação Infantil, e, por consequência, o reconhecimento desta etapa, enquanto política pública e direito da infância, privilegiando os fundamentos necessários para a sua compreensão, pois, como afirma Angotti (2008),

Elementos da história do atendimento à infância precisam e merecem ser conhecidos, entendidos e analisados para que se possam elaborar e manter a luta pelas condições educacionais que favorecem a inserção da criança na sociedade à qual pertence sua condição de direito em ser pessoa, em ser e viver as perspectivas sociopolíticas histórico e cultural que sustentem as bases do sujeito, protagonistas da história de seu próprio desenvolvimento, interlocutora de diálogo aberto com e em um mundo em permanente e absoluta dinamicidade. (ANGOTTI, 2008, p.17).

Desse modo, o projeto levou em conta a vivência das experiências concretas dos professores da Educação Infantil não somente como uma condição para o entendimento e desenvolvimento da proposta de formação, como no reconhecimento da prática pedagógica como uma dimensão imprescindível para a construção curricular do curso. Durante o estudo dos fascículos, as tarefas e os estudos propostos no material didático pressupõem a experiência do profissional com a dinâmica do trabalho da Educação Infantil que tem como características indissociáveis os processos de cuidar e educar.

Ressaltamos que o atendimento a essa etapa educativa requer que assumamos o sentido e o lugar da criança, conforme sugere Arroyo (2011):

As propostas deverão partir de uma questão primeira: quem são as crianças? Como as vemos? Reconhecê-las sujeitos históricos e de direitos. Logo, iniciar levantando como vivem na concretude de seus contextos sociais, históricos, familiares, de moradia, de saúde, de alimentação, de cuidados e proteção. Sem conhecer com o maior detalhe quem são as crianças concretas, cairemos em planejamentos de propostas abstratas, genéricas, desfocadas. (ARROYO, 2011, p. 208).

Portanto, no projeto político-pedagógico, referente à formação de professores da Educação Infantil, foram considerados tanto a proposta de um currículo atento aos significados e as concepções da dimensão biológica, cognitiva, social, cultural e lúdica do desenvolvimento infantil quanto os tempos de trabalho e os espaços alicerçados nos princípios filosóficos, pedagógicos e políticos na construção de um processo formativo reconhecendo a experiência dos professores. Além desses aspectos, evidenciamos que ao apontar, no referido projeto, que o currículo busca “re(construir)” e “re(significar)” o processo de formação, também assume o compromisso com um conjunto de ações que se articulam para o oferecimento do curso.

A partir da concepção e princípios do currículo na proposição dos Núcleos de Estudos, os eixos, denominados na proposta como: Núcleo dos Fundamentos da Educação; Núcleo de Fundamentos da Educação Infantil; Núcleo das Ciências Básicas e Metodologia da Educação Infantil e Núcleo da Dinâmica e Trabalho Pedagógico na Educação Infantil, as áreas de estudo e seus referenciais teóricos baseados nos princípios metodológicos e nos princípios dinamizadores sustentaram a compreensão dos conhecimentos e das experiências expressas no princípio educativo do trabalho por meio da relação dos conceitos, da historicidade, da identidade, da interação e construção; em espaços, tempos e ritmos dos professores. Buscou uma articulação para evitar a separação entre conteúdos e

metodologias, reafirmando a visão epistemológica do projeto norteado pelas ações de formação assumindo a importância da construção histórica e interdisciplinar do conhecimento na constituição da formação dos professores da Educação Infantil.

No projeto político-pedagógico, o currículo foi organizado em quatro núcleos de estudos, que são complementares e interdependentes, por razões pedagógicas, perfazendo um total de 3390 (três mil trezentos e noventa horas) e 226 (duzentos e vinte e seis) créditos.

Os Seminários Temáticos e as Atividades Práticas nas Instituições de Educação Infantil foram realizados tendo em vista os estudos, atividades práticas e pesquisas, com base nos subsídios teórico-metodológicos desenvolvidos nos diferentes núcleos e áreas de conhecimento do curso, no sentido de levar os acadêmicos a uma reflexão sobre sua prática (“epistemologia da prática”), a um olhar sobre a instituição educativa (creches ou pré-escolas) e seu entorno que ultrapassasse o senso comum e levasse à (re)construção do seu fazer pedagógico no espaço da Educação Infantil.

Em relação à avaliação geral do curso, das 03 (três) professoras, 02 (duas) avaliaram o curso como bom, e 01 (uma) professora avaliou como ótimo. A avaliação revelou a satisfação com o oferecimento do curso, o que também nos permitiu inferir a respeito do atendimento aos objetivos propostos no projeto político-pedagógico quanto à formação de professores da Educação Infantil. As professoras egressas, apontam o seguinte:

[...] conhecer o projeto político-pedagógico e os objetivos do curso, facilitou bastante, pois eu sabia o que aconteceria na minha formação e no curso. (P1)

[...] os objetivos do curso atendiam a minha necessidade de me tornar uma professora da Educação Infantil. (P2)

[...] conseguia reconhecer os objetivos do curso, a sua organização por meio do projeto político-pedagógico. Nos momentos de estudo, sentia que com o curso estava melhorando a minha prática a cada dia. (P3)

Convém salientar que o fato de as professoras receberem o projeto político-pedagógico permitiu uma análise e um acompanhamento, por parte delas, ao longo do curso. É possível perceber que a concepção em relação ao curso se pautou no conhecimento e no sentido de pertença, em relação ao processo formativo, em que as professoras conhecem de fato os objetivos do curso e os relaciona com a prática.

Da análise do referido projeto, salientamos que a proposição do currículo do curso atende não só às determinações legais estabelecidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais

para o Curso de Graduação em Pedagogia (BRASIL, 2006), como também as Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2002). Os três núcleos propostos pelas Diretrizes, foram contemplados: os estudos básicos, o aprofundamento e diversificação de estudos e os estudos integrados para o enriquecimento curricular.

Na descrição do projeto político-pedagógico, os princípios teóricos e epistemológicos que privilegiam os confrontos dialéticos dos múltiplos campos de saberes, filosóficos e científicos estão imbricados nos contextos históricos, políticos e ético, evidenciando, ainda, em nossa análise, que a relação interdisciplinar estabelecida com as temáticas e questões do mundo atual e da identidade sociocultural são apresentadas nas áreas de conhecimento, carga horária, créditos e ementas respectivamente, que permitiu um trabalho integrador (disciplinas, incluindo os seminários temáticos).

A esse respeito, suscitamos as ideias de Zabalza (1998):

A pergunta sobre o que deve ser a Educação Infantil não pode ser objeto de uma única resposta, completa e definitiva. As finalidades que lhe são atribuídas dependerão daquilo que se pensa sobre o mundo, o ser humano, a vida, a natureza, a criança, a aprendizagem e o seu desenvolvimento, mas depende também do momento histórico e do contexto social e cultural no qual se propõe a pergunta. (ZABALZA, 1998, p. 144).

Em relação ao projeto político-pedagógico, quanto à distribuição da carga horária e à adequação às disciplinas ofertadas, considerando a formação e desenvolvimento profissional, na avaliação das professoras egressas, a partir de suas respostas, houve a adequação:

[...] no projeto político-pedagógico a matriz curricular estabeleceu a carga horária para cada disciplina, quando estudava os fascículos, nos encontros, pude perceber a organização dos assuntos da Educação Infantil. (P1)

[...] cada disciplina apresentava um conteúdo e os conhecimentos iam se relacionando e eu percebia que estava mais segura para atuar na Educação Infantil. (P2)

[...] fui verificando que as disciplinas eram trabalhadas em um tempo certo e isso me deixava mais segura em relação a minha formação. (P3)

Os excertos revelam que a organização e a relação entre os conteúdos também foram determinantes para que as professoras da Educação Infantil se sentissem seguras em sua atuação.

Na organização e formulação do projeto político-pedagógico, podemos verificar, por meio das análises da carga horária e distribuição das disciplinas, a existência de um compromisso com a formação para Educação Infantil.

Salientamos as contribuições, em relação ao processo formativo, principalmente no que diz respeito ao reconhecimento da necessidade de esclarecer, orientar os professores em formação quanto à especificidade da modalidade a distância (EAD).

Nesse sentido, entendemos que os envolvidos no processo formativo precisam reconhecer as transformações educacionais, estar preparados para empregar, da melhor maneira, todos os recursos que as tecnologias oferecem, pois a tecnologia pela tecnologia não assegura conhecimento.

Almeida (2009) afirma que

[...] sem a tecnologia não se faz a transformação do homem para um mundo mais democrático e humano. Mas ela sozinha não fará isso. Ao contrário, pode mesmo impedir, se não for guiada intencionalmente por um projeto político-pedagógico que a isso se dedique. (ALMEIDA, 2009, p. 52).

Desse modo, a proposição e organização do curso na modalidade a distância (EAD) ofereceu possibilidades de uma prática educativa e social, por suas características e sua forma de organizar os tempos e espaços do ensino e da aprendizagem visando à formação dos professores da Educação Infantil em seus processos formativos. Para tanto, ao analisar o projeto político-pedagógico, destacamos a organização tanto do sistema (EAD), quanto o apoio institucional na mediação pedagógica objetivando o oferecimento do curso na modalidade a distância (EAD). Os componentes da ação educativa revelaram a complexidade envolvida no oferecimento do curso, na rede de colaboração que necessita ser mantida para o oferecimento do curso.

Na concepção da dinâmica do curso na modalidade a distância, a proposição do projeto político-pedagógico foi uma construção que envolveu trabalhos de parcerias entre diferentes profissionais inseridos nas universidades que aderiram ao Consórcio PROFORMAR. No desenvolvimento do curso, outros profissionais se envolveram, em suas respectivas universidades e polos de oferecimento do curso (professores/as, autores/as, orientador acadêmico/técnicos em geral), dessa forma, o oferecimento do curso revelou um trabalho colaborativo, na construção de uma rede ou de uma da interação em

torno do oferecimento e do desenvolvimento do curso com vistas à formação dos professores da Educação Infantil.

A esse respeito, destacamos que atividades colaborativas promoveram um espaço de reflexão, favorecendo o desenvolvimento das habilidades intelectuais e afetivas. Além disso, a interação e a autonomia na proposição do trabalho colaborativo descrito no projeto político-pedagógico do curso traduziu as aprendizagens e trocas mútuas e contínuas, reveladas pelas professoras egressas, quando expressam a construção de um vínculo e de um senso do coletivo. A organização e disponibilização do curso, no projeto político-pedagógico articulou a estrutura administrativa, a comunicação e o trabalho colaborativo, sendo esse, a base da formação do educador e a consolidação das experiências na modalidade a distância (EAD).

Nas falas das professoras, salientamos:

[...] as trocas com as colegas, os momentos de estudo, os momentos na sala com as crianças sempre eram trazidos para nossa discussão no grupo, estávamos sempre participando juntas e pensando nas possibilidades de nossas práticas com as crianças. (P1)

[...] nos encontros a participação e nossas ideias serviam para garantir a interação e trocas nos estudos em pequenos grupos e depois na nossa sala. (P2)

[...] os momentos nos grupos sempre motivava a minha participação e aprendizado. (P3)

Destacamos Prado e Almeida (2003, p. 199), quando relatam que o trabalho colaborativo “[...] evidencia a necessidade de repensar valores bem como colocar em prática atitudes de abertura, humildade, compartilhamento, respeito, aceitação, acolhimento, cumplicidade e compromisso”. Nessa mesma direção, Zeichner (1993, p. 27) aponta que “os professores apoiam e sustentam o crescimento uns dos outros”.

No processo formativo, vamos nos tornando professores, produzindo também a partir do outro um processo de apropriação, mediação e transformação do conhecimento, mediante as perspectivas relacionadas às nossas concepções de educação, de Educação Infantil, de formação, sem desconsiderar o outro e o contexto que estamos inseridos reconhecendo também as manifestações histórica, política e social. É importante ressaltar que essa formação não se dá de forma linear, mas sim em um processo conflituoso que coloca em tensão nossos saberes e fazeres e o nosso modo de ser e estar no processo

formativo com as formas dos outros conceberem sua formação; nesse encontro nos constituímos como professores.

Ainda em relação ao projeto político-pedagógico, o documento afirma a necessidade de apresentar e explicar o funcionamento da modalidade a distância (EAD) e seus princípios aos acadêmicos logo no início do curso, pois “[...] a maior parte das dificuldades que o aluno enfrenta no processo de aprendizagem, nos cursos a distância, é por não ter clareza da modalidade e não ter desenvolvido um método eficaz de estudo” (CONSÓRCIO PROFORMAR, 2005, p. 47).

No entanto, entendemos que as especificidades da modalidade a distância (EAD) e as referidas “dificuldades” que os alunos enfrentam envolvem também outros aspectos que merecem ser considerados, como as condições do polo, o acesso às tecnologias, as condições sociais, a condição de exercício da profissão.

Tornou-se indispensável o desenvolvimento de uma consciência crítica de modo que os professores em formação no curso pudessem intervir na realidade, possibilitando que a ação educativa promovesse a pesquisa, análise e compreensão crítica no/do questionamento permanente para a construção e desconstrução da prática na Educação Infantil.

Acreditamos, inicialmente, que o estudo revelou a possibilidade de um curso organizado para Educação Infantil que atendeu às exigências legais e oportunizou aos egressos uma formação integradora, garantindo a indissociabilidade da teoria e da prática como fundamental para a construção do conhecimento. Ao refletirmos sobre a trajetória da Educação Infantil, reconhecemos a contribuição da universidade no oferecimento do curso. Nessa direção, Aguiar e Melo (2005) observam:

Formação essa que, pelos princípios pedagógicos, envolve a compreensão da prática educativa como prática social, sob o prisma das múltiplas dimensões ético-política, epistemológico-cultural, estético, profissional e humana, como também a organização do trabalho pedagógico mais amplo e docentes articulados, entendidos nas suas mais diversas especificidades de área de conhecimentos e modalidades de ensino necessárias à formação do profissional da educação (AGUIAR; MELO, 2005, p. 962).

Desse modo, podemos afirmar que a construção do projeto político-pedagógico do curso não aconteceu de maneira linear, tampouco consensual, mas resultou do esforço e do compromisso de um grupo de professores comprometidos com a Educação Infantil.

Retomando a análise do projeto político-pedagógico do curso, verificamos que os núcleos de estudo com as respectivas áreas de conhecimento sinalizaram a consonância entre as exigências expressas nas Diretrizes Curriculares atendendo aos aspectos relacionados à base comum nacional para a docência.

Destacamos, ainda, a ênfase dada ao processo de desenvolvimento da criança, traduzida em conteúdos relacionados à organização dos processos educativos na Educação Infantil e bases teóricas para a Educação da Infância, refletindo a concepção de criança e de infância, reconhecendo a importância do processo educativo no favorecimento do desenvolvimento infantil e na ampliação dos conhecimentos e das experiências das crianças.

Identificamos, na análise, que a questão epistemológica, sobretudo no que se refere à criança, à infância e sua educação se apresenta por meio da proposição da estrutura curricular, promovendo o envolvimento do professor em formação a organização dos conteúdos, possibilitando um trabalho integrador entre o núcleos e na proposta do curso.

Ao trazer as considerações das professoras a respeito do oferecimento do curso, explicitamos a análise do projeto político-pedagógico, bem como o reconhecimento das mesmas em relação ao curso, evidenciando o comprometimento das professoras com o processo formativo, inclusive no que se refere à especificidade formativa da docência para Educação Infantil que assume um caráter educativo próprio. O caráter formativo expresso no projeto político-pedagógico do curso de Pedagogia revelou as concepções que fundamentaram o perfil profissional das professoras de Educação Infantil elaborados com vistas a uma formação, que define a criança, infância e educação.

Refletir sobre a formação exigiu aliar o conhecimento do oferecimento do curso para percorrer, ainda que de forma pontual, à trajetória vivenciada e suas implicações no desenvolvimento profissional para atuação na Educação Infantil.

4.2.2 Concepções da Educação Infantil e do oferecimento do curso na modalidade a distância

Como sinalizamos, ao longo da tese, escutar as vozes das professoras egressas foi necessário para conhecermos as suas concepções, suas interpretações e perspectivas sobre a Educação Infantil, permitindo-nos situar a compreensão sobre o processo formativo a

partir do objetivo - analisar as concepções dos professores egressos sobre a formação a distância e a Educação Infantil.

No decorrer do processo de pesquisa, a dinâmica empreendida contribuiu para que as professoras explicitassem as concepções do curso, as concepções da Educação Infantil, evidenciando a compreensão que têm sobre o saber específico na ação docente da/na Educação Infantil, isto é, o conjunto de conhecimentos, atitudes e ações que constituem a especificidade de ser professor articulando os saberes da profissão aos fazeres.

A análise dos excertos referentes às falas das professoras evidenciaram os aspectos relacionados ao oferecimento do curso e as concepções das mesmas sobre a formação a distância e Educação Infantil.

Avançamos na pesquisa tendo o conjunto de dados produzidos a partir do questionário *online* e da entrevista coletiva como referência, considerando ainda o critério de agrupamento das respostas, buscando por meio do estudo e leitura analisar o projeto-pedagógico do curso de Licenciatura em Pedagogia para a Educação Infantil – modalidade a distância (EAD); bem como as concepções das professoras egressas sobre a formação a distância e as concepções da Educação Infantil, articuladas ao desenvolvimento profissional, recorrendo as considerações a respeito do curso, considerando o desenvolvimento das disciplinas, carga horária, metodologias utilizadas, os conteúdos, as fontes de consulta, os fascículos e as contribuições para a formação e desenvolvimento profissional e, sobre o oferecimento do curso na modalidade a distância em relação a opção pelo curso, a concepção de ensinar/aprender, a preparação e/ou orientação para início do curso e utilização dos fascículos, a organização do espaço e tempo, ajuda no desenvolvimento do curso.

Reiteramos que a formação de professores da Educação Infantil deve ir ao encontro das condições formativas que contemplem a singularidade do fazer docente nos espaços das creches e pré-escolas, como

[...] garantir às crianças seu direito de viver a infância e se desenvolver, as experiências no espaço de Educação Infantil devem possibilitar o encontro pela criança de explicações sobre o que ocorre à sua volta e consigo mesma enquanto desenvolvem formas de agir, sentir e pensar (BRASIL, 2009, p. 14).

Portanto, a concepção que as professoras egressas foram construindo acerca da formação, relacionaram-se à concepção de criança, de infância, de educação, de professor, de práticas educativas, atribuindo tanto ao processo formativo quanto ao processo

educativo das crianças uma estreita relação que marca a vida das professoras e de suas crianças.

As vozes das professoras explicam seus percursos de aprendizagens docentes e ao mesmo tempo caracterizam como elas perceberam o desenvolvimento das disciplinas no oferecimento do curso:

[...] O curso foi ótimo. [...] durante o curso o oferecimento das disciplinas foi ótimo, pois ao mesmo tempo eu aprendia com os conteúdos das disciplinas podia rever na minha prática, os conteúdos trabalhados em sala com crianças pequenas, isso foi muito gratificante. (P1)

[...] O curso foi bom. [...] a distribuição e o desenvolvimento das disciplinas no curso foram importantes para estudar e me organizar no tempo. [...] sentia que podia acompanhar o desenvolvimento da própria formação. (P2)

[...] O curso foi bom. [...] considerei adequada o desenvolvimento das disciplinas, pois durante o curso o que me ajudou muito, foi poder me organizar garantindo a integração entre o que eu aprendia na teoria e colocava em prática e as disciplinas favoreciam a minha compreensão sobre a Educação Infantil. (P3)

Ao considerarmos as respostas das professoras, destacamos que o sentido da formação e do conhecimento consiste em construir conhecimentos e teorias sobre a prática docente na/para a Educação Infantil como um espaço em que as professoras se constituem na construção, desconstrução, reconstrução e troca de conhecimentos e experiências, reconhecendo a formação da criança, bem como espaço do cuidar e do educar sendo indissociáveis. A articulação entre a teoria e a prática expressada pelas vozes das professoras revelaram que, ao se aproximarem dos conteúdos específicos das disciplinas estudadas, foi possível estabelecer os objetivos em relação a própria formação apontando a compreensão sobre as concepções da Educação Infantil.

Segundo Freire (2008, p. 87): “[...] não nasci, porém marcado para ser um professor assim. Vim me tornando desta forma no corpo das tramas, na reflexão sobre a ação, na observação atenta a outras formas práticas ou à prática de outros sujeitos, na leitura persistente, crítica, de textos teóricos”. Ainda nesse sentido, Imbernón (2004) afirma:

A formação terá como base uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., realizando um processo constante de autoavaliação que oriente seu trabalho. A orientação para esse processo de reflexão exige uma proposta crítica da intervenção educativa, uma análise da prática do ponto de vista dos pressupostos

ideológicos e comportamentais subjacentes. (IMBERNÓN, 2004 p. 48-49).

Ao analisar as respostas das professoras foi possível identificar suas reflexões e autoavaliação acerca do curso e da condição que passaram assumir após o curso frente a ao exercício docente.

Em relação ao questionamento quanto à adequação da carga horária ofertada pelas disciplinas, as professoras, no momento da entrevista, manifestaram-se assim:

Sim. [...] esse curso veio pra somar na nossa profissão. Não que eu sei tudo, eu preciso de mais conhecimento, mas foi essencial para minha prática como professora de Educação Infantil, esse curso. Ele trouxe muitos conhecimentos, e eu tive que ir além dos livros, das apostilas que eram passadas. (P1)

Sim. O curso viria como uma possibilidade de uma formação de uma profissão futura, que me ajudou muito assim pra entender como funciona a formação da criança como pessoa, como ser humano e como funciona o desenvolvimento da criança. E a carga horária dedicada para os conteúdos era adequada, pois uma disciplina complementava a outra e percebia o avanço em relação aos meus conhecimentos [...]. (P2)

Sim. [...] as disciplinas permitiram que eu compreendesse as questões da Educação Infantil, como as crianças se desenvolviam, mas também como eu professora poderia cuidar e educar as crianças. Assim, cada conteúdo ia tornando mais clara minhas possibilidades e conhecimento para trabalhar com as crianças. (P3)

Com essas vozes, as professoras expressam a existência de uma formação que, por meio do desenvolvimento das disciplinas, explicitam elementos do processo formativo baseado nas especificidades das disciplinas e seus respectivos conteúdos, mais articulados entre si com as questões da Educação Infantil. Além disso, podemos inferir que elas reconheceram uma complementariedade entre as disciplinas, o que no nosso entendimento favorece o processo formativo em uma perspectiva mais integradora acerca dos conhecimentos sobre a Educação Infantil e a Infância.

Destacamos que este é um grande desafio no oferecimento de cursos; oportunizar a constituição do professor que tenha clareza em relação aos elementos que compõem o processo formativo, reconhecendo que envolve, segundo Garcia (1998), um processo de desenvolvimento da pessoa em todas as suas dimensões, envolvendo, inclusive, um conjunto de habilidades.

Ao propormos um espaço de reflexão na/para a formação, é imprescindível que consideremos as vozes produzidas nos diálogos, para que haja uma reflexão voltada às

atividades educacionais, baseada na legitimidade e no processo de construção, desconstrução e reconstrução das realidades nas quais as professoras egressas, em suas afirmações, reconhecem seus saberes, suas habilidades e seu espaço de atuação como uma fonte de experiência que as caracteriza como professoras da Educação Infantil.

Podemos considerar que as metodologias propostas mostraram-se adequadas, tendo em vista os posicionamentos das professoras participantes, no questionário *online*. Salientamos que das metodologias apontadas, as mais recorrentes apontadas foram as seguintes: discussão com o orientador pedagógico, leitura e discussão de textos, aulas práticas com pesquisas na internet, estudo dos fascículos, escrita do memorial, discussão com o orientador pedagógico, leitura/ discussão de textos.

Ainda em relação às metodologias para a formação, pudemos verificar, nos relatos das professoras, que todas afirmam que, no curso, elas foram apropriadas à formação. Retomando essas informações, destacamos:

As metodologias utilizadas foram importantes para minha formação, eu podia escolher dentre as possibilidades como estudo dos fascículos, aulas práticas com pesquisa na biblioteca, mas achava mais fácil para mim o momento de discussão com o orientador pedagógico. Era um momento que esclarecia as dúvidas, aprofundava os conhecimentos. Outro ponto importante foram as leituras. Eu ia lendo, ia fazendo resumo, escrevendo no caderno [...]. Nós é que temos que ter a consciência que nós temos que ler. Como é que nós vamos fazer o curso se a gente não lê aquele conteúdo [...]. (P1)

[...] no decorrer do curso, das metodologias utilizadas considerei o estudo dos fascículos, com os conteúdos da Educação Infantil. A leitura e discussão dos textos não eram fáceis, exigiam muita atenção e habilidades para o momento de estudo e registro. O que era muito importante também o momento com o orientador que promovia as trocas e esclarecimento em relação aos conteúdos que estávamos trabalhando. (P2)

[...] no curso as metodologias atendiam as expectativas em relação ao conhecimento da Educação Infantil. O estudo dos fascículos e os momentos com o orientador pedagógico me auxiliaram acompanhar as ementas, integrando os meus conhecimentos as propostas do curso. (P3)

Como podemos observar, assim como no questionário *online*, nas entrevistas, as professoras egressas revelaram que as metodologias favoreceram o processo formativo, evidenciando os estudos dos fascículos, aulas práticas, leituras, discussões e, principalmente, os momentos de reflexão com os orientadores de estudo. Desse modo, depreendemos que, na formação das professoras egressas, as metodologias contribuíram para o processo formativo, bem como para a constituição profissional por meio da

integração entre os conteúdos e as metodologias, com vistas à formação dos professores da Educação Infantil.

As funções deste profissional vêm passando, portanto, por reformulações profundas. O que se esperava dele há algumas décadas não corresponde mais ao que se espera nos dias atuais. Nessa perspectiva, os debates têm indicado a necessidade de uma formação mais abrangente e unificadora para profissionais tanto de creches como de pré-escolas e de uma reestruturação dos quadros de carreira que leve em consideração os conhecimentos já acumulados no exercício profissional, como possibilite a atualização profissional (BRASIL, 1998, p. 39).

Outro importante aspecto referiu-se aos conteúdos explorados nas disciplinas ofertadas durante o curso, em que se destacam: Conceitos de infância e Educação Infantil, Precusores da Educação Infantil, Crescimento e Desenvolvimento da criança, Importância da Educação Infantil, Metodologia da Educação Infantil (Linguagens Artísticas – Linguagens Corporais – Literatura Infantil – Jogos – Mundo Social – Natureza – Saúde, Alimentação e Nutrição), Currículo na Educação Infantil. Os dados revelaram que as disciplinas de maior interesse das professoras foram: Conceitos de infância e Educação Infantil, Crescimento e Desenvolvimento da criança e Metodologia da Educação Infantil.

Reafirmamos que os conteúdos explorados nas disciplinas ofertadas durante o curso para a formação do professor da Educação Infantil devem possibilitar as condições para a construção de propostas pedagógicas que contemplem a singularidade do fazer docente nos espaços das creches e pré-escolas, garantindo

[...] às crianças seu direito de viver a infância e se desenvolver, as experiências no espaço de Educação Infantil devem possibilitar o encontro pela criança de explicações sobre o que ocorre à sua volta e consigo mesma enquanto desenvolvem formas de agir, sentir e pensar (BRASIL, 2009, p. 14).

Para que as crianças tenham seus direitos assegurados, os professores precisam também de uma formação que se baseie nas especificidades da Educação Infantil. Nesse sentido, o curso em sua organização curricular fundamentou a construção de conhecimentos com vistas a habilitação para o exercício da atividade profissional na Educação Infantil.

Dentre os conteúdos explorados nas disciplinas, as professoras egressas revelaram, em seus depoimentos:

[...] os conteúdos mais explorados sob meu ponto de vista foram os conceitos de infância e Educação Infantil, crescimento e desenvolvimento da criança e metodologia da Educação Infantil (linguagens artísticas - linguagens corporais). Esses conhecimentos foram fundamentais para a formação e o trabalho com as crianças. (P1)

[...] dos conteúdos trabalhados, considere todos importantes, mas como base para minha formação e atuação destaco conceitos de infância e Educação Infantil, crescimento e desenvolvimento da criança e metodologia da Educação Infantil (linguagens artísticas - linguagens corporais - literatura - jogos). (P2)

[...] no curso os conteúdos que considere mais importantes foram os que trataram do conceitos de infância e Educação Infantil, crescimento e desenvolvimento da criança e as metodologia da Educação Infantil. (P3)

Apesar de o curso abarcar diversos conteúdos no processo formativo das professoras egressas, o oferecimento das disciplinas sustentaram-se na especificidade da Educação Infantil para garantir a formação, permeando os saberes e fazeres de uma prática pedagógica que enxerga as necessidades e especificidades das crianças e as coloca em condições para o exercício da docência. As vozes das professoras apontam para cinco deles, que merecem destaque: Conceitos de infância e Educação Infantil, Precursores da Educação Infantil, Crescimento e Desenvolvimento da criança, Importância da Educação Infantil, Metodologias da Educação Infantil.

Vale destacar que os conteúdos foram abordados durante o curso, nos núcleos de estudo, reconhecendo a centralidade da criança, associados ao pensar e fazer pedagógico.

Entendemos que as vozes das professoras revelaram, em relação aos conteúdos explorados nas disciplinas, a importância que eles têm para a formação e para as ações pedagógicas. Não podemos desconsiderar que a partir de um conhecimento fundamentado, a atuação docente e as concepções acerca da Educação Infantil interferem na forma de organizar a rotina e as experiências com e para as crianças.

Além disso, em relação às fontes consultadas durante o curso, como os fascículos, livros impressos, internet, ambiente virtual e a biblioteca no polo, tendo em vista a formação dos professores da Educação Infantil, as professoras relataram:

[...] os fascículos e os livros impressos formam a minha base para trabalhar na sala com as crianças [...]. (P1)

[...] na biblioteca, além de estudar o material que podíamos pesquisar, preparava minhas atividades e estudava os fascículos, eu acredito que isso fez a diferença na minha formação. (P2)

[...] a partir dos estudos dos fascículos, eu trabalhava na sala da Educação Infantil, muitas vezes eu conseguia comparar o que estava estudando com a realidade da criança, conseguia ver a teoria na prática [...]. (P3)

Observamos que os fascículos e os livros foram as bases de consultas no decorrer do curso. No entanto, uma professora relatou que fazia pesquisa na biblioteca do polo, outra ainda, já conseguia fazer a articulação entre as fontes com a sua prática pedagógica indicando a forma como as fontes foram concebidas no processo formativo.

Assim, de modo geral, as vozes evidenciaram que as fontes concretizaram as condições para a formação, desvelando questões importantes a serem consideradas quando tratamos do oferecimento do curso para a formação e atuação de professores da Educação Infantil.

Ressaltamos, em relação à adequação dos fascículos utilizados durante o desenvolvimento das disciplinas, os posicionamentos das professoras:

Sim. Entendo que os fascículos como pesquisa e como conhecimento. Eu já emprestei os meus fascículos, já indiquei para várias pessoas, já emprestei pra fazerem trabalhos acadêmicos, eles são muito úteis até hoje. (P1)

Sim. É porque todos os fascículos eles têm o conteúdo relacionado com a infância. Então isso contribuiu muito para entender a infância, o que é a infância, o que é a Educação Infantil. (P2)

Sim. [...] os fascículos foram como o alicerce da minha formação, utilizei e utilizo até hoje. (P3)

Na sequência, as professoras revelaram, com referência aos fascículos, que estes contribuíram no processo formativo, considerando a abordagem dos conteúdos relacionados à Educação Infantil e à importância marcada pela reflexão, ação e compartilhamento do conhecimento. Nesse sentido, constata-se que os fascículos apresentam a materialidade das ações em relação a infância, Educação Infantil e a formação.

Em relação às contribuições do curso, as respostas evidenciam a ampliação do referencial teórico, o aprofundamento de conhecimentos específicos da Educação Infantil, a dinamização da prática docente, enfatizando o aprofundamento de conhecimentos específicos da Educação Infantil.

[...] o conhecimento na minha formação foi importante [...] muitos acham que a gente só cuida na Educação Infantil, não entende que o trabalho pedagógico exige um aprofundamento teórico, que busquei ao realizar o curso. (P1)

[...] o curso colaborou com a minha prática docente, fui percebendo as questões importantes da Educação Infantil, como por exemplo que o cuidar e o educar são indissociáveis, e isso muito o jeito de propor as atividades para as crianças. (P2)

Eu me sinto realizada hoje como profissional [...] o curso ampliou meu conhecimento e com isso consegui aperfeiçoar minha prática a cada dia. (P3)

Assim, de modo geral, as professoras egressas evidenciaram que o curso ampliou o conhecimento por meio do aprofundamento teórico. Observamos que foram sendo desveladas as questões importantes da Educação Infantil como referência para a prática docente.

Destacamos o fato de que o curso, em sua proposição, intenciona a formação de professores da Educação Infantil, reconhece que a prática educativa envolve um saber de referência, nesse caso, um saber da/na Educação Infantil. Portanto, todo e qualquer ato educativo tem uma intencionalidade e carrega uma concepção de ser e estar na profissão.

No que tange à concepção da Educação Infantil, criança, infância, as professoras revelaram:

[...] a Educação Infantil é integração do mundo das crianças com a instituição educativa, um lugar que agente cuida e educa brincando. [...] Na Educação Infantil construímos e aplicamos o conhecimento e o respeito tanto com as crianças como com a forma que praticamos o “ser professora” [...] As crianças precisam ser compreendidas nas suas fases de desenvolvimento, nas suas vontades e nós precisamos estar atentas pra organizar as atividades que elas possam realizar para se desenvolver. A infância é um tempo da vida importante e nós podemos compartilhar esse tempo com as crianças e para isso precisamos estar conscientes da nossa formação e atuação. (P1)

[..] a criança é um ser único, sujeito de direitos. Quando chega na instituição educativa quer brincar, quer a atenção da professora, quer ficar com os coleguinhas. [...] Educação Infantil é mais que um lugar, é um espaço que se organiza na rotina para atender as crianças. E como professora eu preciso compreender as necessidades da criança, eu preciso conhecer essa criança, preciso conhecer a organização da Educação Infantil, sua proposta para colaborar com seu desenvolvimento da criança, respeitando a infância. (P2)

[...] Educação Infantil deve desenvolver as capacidades das crianças, contribuindo com o desenvolvimento infantil. [...] criança é um ser que se desenvolve e tem suas necessidades afetivas, biológicas, sociais que na instituição infantil encontra brinca, aprende, socializa [...] Quando penso na

criança penso na minha responsabilidade como professora, nas coisas que aprendi e preciso continuar aprendendo. (P3)

Quando indagadas sobre a concepção de Educação Infantil, as professoras egressas apontaram diversos aspectos, dentre os quais podemos destacar: integração do mundo das crianças com a instituição educativa; construção e ampliação do conhecimento sobre as crianças; desenvolvimento infantil que são, no processo formativo, elementos fundantes para a formação e atuação na Educação Infantil.

Entendemos que a formação de professores da Educação Infantil deve estar vinculada à concepção de Educação Infantil, promovendo o aprofundamento dos conhecimentos teóricos tendo em vista a inter-relação entre o cuidar, brincar e educar no desenvolvimento infantil, articulando o fazer docente a um pensar sobre a criança como um ser em desenvolvimento e que necessita de forma integrada de cuidado e educação.

Sendo o professor um ator indispensável na educação das crianças, esse deve ter consciência de que suas ações são determinantes na formação das mesmas, portanto, é imprescindível a compreensão da necessidade de uma formação adequada e comprometida para a atuação com as crianças.

De acordo com Oliveira-Formosinho e Formosinho (2002b), os professores desenvolvem seus saberes por meio de integrações e interações com um renovado aprender, sentir, fazer que perpassa a busca constante por aprimorar cada vez mais o seu trabalho.

Assim, salientamos que quando pensamos no direito das crianças à proteção, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e interação na Educação Infantil, precisamos considerar propostas que promovam o desenvolvimento integral das crianças garantindo a cada uma delas o acesso a processos de construção de conhecimentos, assim como de seus professores. Portanto, as concepções de Educação Infantil serão melhor asseguradas e construídas quando, nos cursos de formação, forem referendadas as especificidades dessa etapa educativa. Como expressam as professoras egressas, tais especificidades se formalizam nas concepções estabelecidas ao longo do processo formativo e se explicitam nas formas de conceber a infância e as práticas educativas decorrentes da formação.

Ao recorrer às vozes das professoras egressas, buscamos evidenciar o que pensavam e como articularam os conhecimentos e saberes desenvolvidos durante o oferecimento do curso na modalidade a distância (EAD), revelando nessa dinâmica a

compreensão do processo educativo, associando o conhecimento o oferecimento do curso e concepções sobre a modalidade a distância (EAD) resultante do processo formativo.

Quanto a opção pelo curso na modalidade a distância (EAD), podemos inferir que as professoras em formação, optaram pelo curso, por se tratar da modalidade a distância. As respostas evidenciam a decisão consciente das professoras.

Sim. [...] escolhi o curso a distância sabendo que por ser EAD seria e foi possível organizar horário de estudo, com as outros compromissos [...].(P1)

Sim. [...] a escolha se deu pela facilidade de acesso ao curso. Porque era noite, eu trabalhava durante o dia, e tinha a possibilidade de fazer o curso à noite. O fato de ser a distância também eu não precisaria ir todos os dias, vir todos os dias para polo, a gente vinha três vezes na semana, a gente se encontrava com o grande grupo, e o restante do tempo a gente estudava em casa. Sabia do desafio, mas ser um curso a distância, determinou minha escolha. (P2)

Sim. [...] busquei no curso a possibilidade de atender minha escolha e minha rotina. A facilidade na hora de organizar horário de estudo, cumpria as tarefas conforme a realidade que tinha no dia a dia [...]. (P3)

Em relação aos dados produzidos, reiteramos que a opção pelo curso de Licenciatura em Pedagogia para a Educação Infantil – modalidade a distância, conforme apontam os relatos foi uma escolha consciente. O oferecimento do curso e a necessidade de formação para a atuação instigou as professoras a optarem por um desafio, quanto à escolha referente à modalidade a distância (EAD) que antes não haviam vivenciado.

É fundamental reconhecer que a escolha das professoras egressas pelo curso na modalidade a distância (EAD) foi um desafio, mas ao mesmo tempo a oportunidade considerando a possibilidade de flexibilidade de acesso, organização dos horários como forma de inserção no processo educacional tendo a possibilidade de crescimento intelectual por meio do ingresso no curso superior. Isto demonstra que a flexibilidade alia-se com a capacidade de gerir o tempo, reconhecendo que o fato do processo de aprendizagem permitir as professoras auto dirigirem-se e autorregulem os horários de estudo, não as exime das exigências com o cumprimento das atividades do curso.

Os relatos revelam que a organização pessoal e a flexibilidade do tempo permitiu as professoras criar rotinas, desenvolver disciplina e dedicação nos estudos. Sendo assim, o curso na modalidade a distância (EAD) possibilitou que o processo formativo e permitiu que envolvesse novas possibilidades pautadas no uso das tecnologias, os relatos ainda evidenciaram:

[...] a utilização das ferramentas a distância e as orientações durante o curso me incentivaram a buscar outros cursos, inclusive minha pós-graduação fiz a distância. (P1)

[...] como não nos encontrávamos todos os dias, fui aprendendo que podia me comunicar de outras maneiras e com as tecnologias e a forma como fomos orientadas no curso, tudo ficou mais fácil. (P2)

[...] com o curso fui aprendendo e conquistando outra forma de comunicação, o que me ajudou muito, pois hoje posso utilizar outros recursos com as minhas crianças. (P3)

A escolha, segundo os relatos, confirmam a preferência em relação a decisão pelo curso na modalidade a distância (EAD), o que suscita a caracterização da modalidade a distância (EAD) como,

[...] modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. (BRASIL, 2007, p.05).

Nesse sentido, destacamos que a ênfase na modalidade a distância (EAD) como política pública para a formação de professores atendeu a dois aspectos importantes: a possibilidade de minimizar em um curto espaço de tempo a falta de qualificação dos professores, pois atende grandes contingentes acadêmicos com baixo custo, e a de ampliar o acesso à educação superior, contribuindo para a formação do profissional da Educação Infantil.

As vozes das professoras revelaram, ainda, que utilizaram outras formas de comunicação. Ressaltamos que na medida em que optaram pela modalidade a distância, buscaram e se apropriaram de formas comunicativas capazes de equacionar seus tempos e as condições para o desenvolvimento do curso somadas as suas vivências no enfrentamento diário tanto na formação quanto na atuação nas salas de Educação Infantil.

Contudo, não podemos reverenciar somente a possibilidade de minimizar em um curto espaço de tempo a falta de qualificação dos professores, o baixo custo, bem como o acesso à educação superior, desconsiderando que a dimensão do oferecimento dos cursos na modalidade a distância requer reflexões mais aprofundadas sobre as condições de oferecimento dos cursos, reconhecendo-os como uma forma para propor novas e diferentes propostas pedagógicas que concebam a inserção e a manutenção das tecnologias da informação e comunicação em consonância com definição de uma política de EAD.

Segundo Barreto (2010),

[...] a proposta de uma política nacional de formação de professores pode representar impulso no sentido do preenchimento de lacunas. Por outro lado, as simplificações constitutivas dos marcos regulatórios [...] também podem significar nivelamento por baixo, em aligeiramento [...]. (BARRETO, 2010, p. 1311).

Reconhecemos que as políticas educacionais de formação docente em suas proposições e materializações requer um acompanhamento para a identificação de seus desdobramentos, objetivando identificar possibilidades de superação e contribuição nas atuais condições da formação de professores.

Em relação à análise em torno da concepção de ensinar/aprender na modalidade a distância, das respostas evidenciamos que o processo interativo de estudo e reflexão aponta o entendimento em relação ao propósito formativo desenvolvido durante o curso. Tal aspecto reitera a importância de uma prática interativa e dialógica no movimento de ensinar e aprender, possibilitando a desconstrução e reconstrução nos momentos de formação e na produção do conhecimento que mobiliza a experiência de vida do professor. Assim, as professoras, relataram:

[...] no curso os momentos de estudo ajudaram o estabelecimento das trocas e aprendizagem dos conteúdos das disciplinas. (P1)

[...] estabelecíamos com os colegas, orientador de estudo uma interação no momento das atividades, isso auxiliava muito a minha aprendizagem. (P2)

[...] a interação e a reflexão garantiu minha formação. Nos momentos de estudo, buscava estabelecer um diálogo com os autores dos fascículos e depois podia aprofundar meus conhecimentos com o orientador de estudo e com meus colegas. (P3)

Podemos inferir, por meio das vozes, que a interação auxiliou as professoras egressas na construção das concepções de ensinar/aprender na modalidade a distância, tendo como referência nas ações coletivas, uma aprendizagem colaborativa que incentivou as trocas e cooperação entre as professoras egressas. Assim, os meios estabelecidos para a efetivação do processo de ensinar/aprender, trouxeram uma dimensão colaborativa.

Foi possível depreender dos relatos das professoras que a modalidade a distância (EAD), significou não haver acomodação por parte delas, pois o curso foi um desafio alterando as concepções de um ensino baseado em aulas teóricas em busca de novos e outros suportes que as auxiliavam na busca de estratégias capazes de desenvolverem as condições para a atuação profissional, baseadas nos conceitos de aprendizagem e

tecnologias. Desse modo, reiteramos que as formas de ensinar/aprender na modalidade a distância foram determinantes na construção do conhecimento sobre essa modalidade, pois a cada momento em que os professores em formação se apropriavam do processo formativo, eles avançaram também nas suas concepções acerca da (EAD).

Nessa direção, apontamos as ideias de Freire (2004)

O exercício de pensar o tempo, de pensar a técnica, de pensar o conhecimento enquanto se conhece, de pensar o quê das coisas, o para quê, o como, o em favor de quê, de quem, o contra quê, o contra quem são exigências fundamentais de uma educação democrática à altura dos desafios do nosso tempo. (FREIRE, 2004, p.102).

Preparar os professores da Educação Infantil de forma a enfrentar esses novos e outros desafios para efetivamente conduzirem seus processos de ensino e de aprendizagem é uma tarefa que acreditamos possa ser partilhada, mas não pode aguardar, ela deve ser agora.

Outro aspecto importante que pretendemos abordar quanto à formação a distância, diz respeito à preparação e/ou orientação necessária para o desenvolvimento do curso e a utilização do material didático. Isto posto, ao observar a proposição descrita no projeto político-pedagógico as orientações se caracterizaram como uma importante referência para o desenvolvimento do curso e da participação dos professores em formação. Destacamos que conforme as vozes das professoras egressas à preparação e/ou orientação para o início do curso, estas evidenciaram:

[...] no início do curso recebemos 04 (quatro) fascículos com as orientações do desenvolvimento dos momentos de estudo e das especificidades da modalidade (EAD). (P1)

[...] foi muito importante saber como seria o curso, os fascículos com as orientações do desenvolvimento do curso nos orientavam para o funcionamento, organização. Além disso, podíamos ir ao polo e nos momentos com o orientador de estudo, minhas dúvidas eram sanadas. (P2)

[...] a apresentação, a preparação e a orientação garantiu minha permanência no curso. Os fascículos relacionados a EAD, no polo e nos momentos com o orientador de estudo e com meus colegas podia tirar minhas dúvidas quanto ao curso. (P3)

A concepção da educação a distância (EAD), foi construída pelas professoras egressas a partir de suas experiências vivenciadas durante o curso. Desse modo, quando pensamos nas proposições estabelecidas para o desenvolvimento do curso os fascículos, de

acordo com as vozes das professoras, ocuparam um espaço importante em relação as informações, orientações que subsidiaram o entendimento em relação ao funcionamento e as especificidades da modalidade a distância. No caso dos fascículos de orientação, esses estabelecem e orientam quanto a abordagem do curso evidenciando o compromisso com a especificidade de fazer educação disponibilizando outras opções em torno da proposta de formação de professores da Educação Infantil.

No que tange à orientação para o uso dos fascículos, as professoras egressas revelaram que foram orientadas e expressaram:

[...] a cada disciplina e seu fascículo recebia a orientação para sua utilização no momento de estudo. Estudar representava aprofundar meus conhecimentos sobre a Educação Infantil e a modalidade a distância. (P1)

[...] o próprio fascículo já apresentava as orientações. A linguagem era muito fácil, mas quando tinha dúvidas, discutia com meu orientador no polo, utilizava a internet ou outros textos. Aprendia sobre a Educação Infantil e sobre a EAD. (P2)

[...] a cada novo fascículo fui orientada em relação ao conteúdo da disciplina. [...] aprendia e refletia sobre a minha prática, pois era desafiada a pensar, discutir, socializar as tarefas. (P3)

Assim, as vozes revelaram que a importância da orientação quanto a utilização dos fascículos como norteadores no processo formativo para atuação na Educação Infantil. De certa forma, as orientações iniciais para o curso na modalidade a distância, bem como as orientações das disciplinas e seus respectivos conteúdos contidos no(s) fascículo(s) determinaram a possibilidade de construção da autonomia intelectual no processo formativo das professoras egressas. Entendemos que a medida que essa autonomia foi sendo conquistada, as concepções das professoras em relação a modalidade a distância foram colocando-as em condições de planejar o tempo e o hábito de estudo, organizar as atividades e os encontros para o desenvolvimento do curso, utilizar o espaço e tempo determinantes para o desenvolvimento docente.

Destacamos que no contexto da formação, os saberes docentes têm,

[...] o papel de descobrir a teoria para ordená-la, fundamentá-la, revisá-la e combatê-la, caso seja preciso. Seu objetivo é remover o sentido pedagógico comum, para recompor o equilíbrio entre os esquemas práticos e os esquemas teóricos que sustentam a prática educativa. (IMBERNÓN, 2004, p. 59).

No decorrer do curso, as professoras puderam situar e situar-se diante do processo formativo, nesse sentido o ser e estar na profissão se relaciona intimamente com o desenvolvimento das concepções em relação a Educação Infantil e a modalidade a distância, pois contínua e progressivamente fundamentados, construímos, reconstruímos os sentidos atribuídos a prática formativa e educativa.

Quanto ao espaço e tempo de oferecimento do curso, segundo os relatos das professoras frente às tecnologias, foi possível conciliar o trabalho e o curso, delimitando o tempo de trabalho com atividades presenciais e a distância, além disso, destacamos a utilização do ambiente virtual para organização do tempo de estudo, reiterando que por meio das tecnologias, foi possível conciliar o trabalho e o curso. As professoras relataram:

[...] durante o curso o oferecimento das disciplinas foi ótimo, pois ao mesmo tempo eu aprendia com os conteúdos das disciplinas podia rever na minha prática, os conteúdos trabalhados em sala. (P1)

[...] o curso foi bom, tinha como trabalhar, estudar e ser um curso a distância me ajudou na organização do tempo para o trabalho e para a família. (P2)

[...] considero que o curso foi bom, me ajudou muito, poder me organizar, manter meu emprego e me qualificar, respeitando meu tempo, porque o curso ser a distância é que garantiu minha formação. (P3)

Os relatos das professoras revelaram um processo formativo que se deu na busca de conscientização e conciliação das necessidades em relação ao curso, mas também em relação a disponibilidade para formação. Além disso, as possibilidades de ampliar, modificar, fazer de outra forma, outro jeito quando passamos a perceber uma relação entre o que realizo e a ressignificação da prática a partir de um saber e do fazer diário privilegiando a construção do conhecimento a partir do desenvolvimento de um processo reflexivo.

A organização do tempo e das condições para conciliar as diversas atividades pessoais, profissionais de fato, muitas vezes tem sido a razão pela opção do curso. Contudo precisamos considerar que nessa perspectiva os fatores espaço, tempo e flexibilidade são importantes, mas os fatores pedagógicos que envolvem o conhecimento, o acompanhamento sistemático, a orientação para o uso das tecnologias, são determinantes para o processo formativo e conseqüentemente para a significação e/ou ressignificação da prática das professoras egressas do curso.

Nessa direção, evidenciamos que ação do docente exige formação conforme afirma Freire (2004, p. 38), “envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”.

Desse modo, podemos afirmar que os objetivos em relação ao oferecimento do curso, atenderam as questões relacionadas à formação de professores da Educação Infantil, considerando as experiências vivenciadas e o estabelecimento do diálogo para a formação de professores na modalidade a distância.

A direção metodológica do curso foi epistemologicamente pautada na construção integradora do conhecimento, com atenção à vivência de situações concretas e ao papel de mediador do Orientador Acadêmico, assim como dos professores e equipe pedagógica do curso, na construção do conhecimento e na formação de sujeitos autônomos e reflexivos em relação à sua aprendizagem e atuação profissional.

No desenvolvimento do curso, a respeito do que mais auxiliou dentre os aspectos elencados, destacamos a experiência como professora, a troca de experiência com o/a orientador/a pedagógico/a e a aprendizagem com a própria prática, evidenciaram a concepção dos professores cursistas acerca do curso. A esse respeito as vozes das professoras relataram quanto ao que mais ajudou no processo formativo na modalidade a distância:

[...] no curso os momentos de estudo com o orientador fizeram a diferença, trocava informações, esclarecia dúvidas e ajudava no estabelecimento das trocas e aprendizagem dos conteúdos das disciplinas. Porque primeiro a gente tem que se organizar, num curso a distância, organizar o nosso tempo, o tempo de estudar. Se você não se organizar a coisa não funciona, você primeiro tem que ter o hábito de estudar, criar os seus horários pra estudar. Aí depois, além de você ter o horário pra estudar, você tem que discutir com o grupo, com o grande grupo. E essa interação você faz até pela internet [...]. (P1)

[...] estabelecíamos com os colegas, orientador de estudo uma interação no momento das atividades, isso auxiliava muito a minha aprendizagem. [...] fazia as atividades, e voltava para a discussão no grande grupo, discutia com o orientador. Então foi bem importante, poder contar com uma pessoa muito compreensiva, que estava [...] nos momentos de grupo individual. [...] a gente sentava individualmente com o orientador, falava o que tinha entendido do conteúdo, e ele explicava, ali a gente construía o conhecimento junto. (P2)

[...] a interação e a reflexão garantiu minha formação. Nos momentos de estudo, buscava estabelecer um diálogo com os autores dos fascículos e depois podia aprofundar meus conhecimentos com o orientador de estudo e com meus

colegas. Quanto a orientadora de estudo, [...] além de orientar, muitas vezes quando nós estávamos... principalmente quando eu estava desanimada foi ela que me deu ânimo, com as dificuldades, foi ela que ajudou mesmo, puxou e animava a gente pra continuar. (P3)

Os excertos nos remetem aos aspectos colaboração, reflexão e interação, nesse sentido não podemos desconsiderar que no processo formativo devemos propiciar as trocas privilegiando o questionamento, a crítica, a criatividade, o aprender, o pensar de tal forma que os professores apoiados em um pensamento autônomo se tornem protagonistas em seu processo formativo, compreendendo que a ação pedagógica pode dar-se concebendo distintas formas de comunicação, de espaços/tempos e maneiras de orientação individual/coletiva/grupal.

Verificamos que os relatos enfatizaram as possibilidades da modalidade a distância (EAD) na formação de professores; nessa direção, Belloni (2010) aponta a Educação a Distância para a formação de professores no Brasil, e fundamenta-se nas possibilidades educativas que integra as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). Ainda, de acordo com a autora, sendo a formação na modalidade a distância (EAD), “[...] o professor terá conquistado domínio de algumas ferramentas digitais, de forma que possa se apropriar desses instrumentos e utilizá-los em sala de aula, permitindo, assim, o aprendizado dos mesmos aos alunos. (BELLONI, 2010, p. 246).

Desse modo, reiteramos que especificamente no artigo 5º, parágrafo VII das Diretrizes Curriculares do curso de Pedagogia:

Art. 5º O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a: VII – relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas (BRASIL, 2006).

O domínio das tecnologias de informação e comunicação e a capacidade de relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, necessitam ser concebidos na formação como um meio que permite o acesso à educação, sem contudo desconsiderar que diálogo e reflexão são, portanto, fundamentais para entendermos como um meio que se coloca onde há um distanciamento físico e/ou temporal, mas que pressupõe uma relação mediada determinante no processo formativo. A esse respeito, Tardif (2002)

[...] embora os professores utilizem diferentes saberes, essa utilização se dá em função de seu trabalho e das situações, condicionamentos e

recursos ligados a esse trabalho [...] as relações dos professores com os saberes nunca são relações estritamente cognitivas: são relações mediadas pelo trabalho que lhes fornece princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas (TARDIF, 2002, p. 17).

Compreendemos que a tecnologia assume um lugar de importância, tendo em vista a expansão das informações, sobretudo como um recurso a favor dos processos educativos e pedagógicos. Pudemos constatar, nos depoimentos das professoras, o quanto estiveram atentas à possibilidade formativa reconhecendo no curso na modalidade a distância (EAD) uma alternativa para a formação de professores da Educação Infantil, concebendo os saberes, e utilizando-os nas situações de trabalho para o enfrentamento nas soluções de seu fazer diário na Educação Infantil.

[...] a EAD é uma forma de educação que exige disciplina na para concluir o curso. Mas valeu a pena. [...] as pessoas tem uma ideia errada do curso a distância, ele não é um curso fácil como se pensa. EAD hoje é a responsável por ter ampliado meus horizontes, [...] foi uma oportunidade para gente descobrir se realmente a gente queria ser professora ou não. (P1)

[...] a EAD é como uma outra forma de aprender. [...] foi uma experiência nova, em um curso diferente que contribuiu com a minha formação respeitando meus ritmos e modo de aprender. Incentivo as professoras a buscarem os cursos a distância. (P2)

[...] a EAD me possibilitou construir o conhecimento em relação a Educação Infantil. [...] Em muitos momentos percebi a responsabilidade com a minha própria formação. (P3)

Em suas vozes, a concepção da EAD revelou o reconhecimento quanto ao processo formativo, demonstrando o significado para a atuação profissional. Nessa concepção evidenciamos a esperança e a credibilidade na educação à distância em cursos de formação de professores.

Ainda em relação as concepções da EAD, as professoras expressaram diversos aspectos. Dentre os quais podemos destacar: a EAD exige disciplina; não é fácil; é outra forma de aprender; expondo uma visão esclarecida das possibilidades e exigências no processo formativo que envolve os conhecimentos profissionais, permitindo as professoras vivenciarem e refletirem sobre seus percursos formativos na modalidade a distância (EAD).

Desse modo, podemos afirmar que ao organizar as vozes das professoras egressas fomos desvelando suas concepções sobre a modalidade EAD.

4.2.3 Articulação entre as concepções das professoras com o desenvolvimento profissional

Ao tomar como referência o objetivo – analisar como professores egressos da formação à distância articulam suas concepções acerca da Educação Infantil e modalidade a distância (EAD) com o desenvolvimento profissional, abordamos as vozes com intuito de evidenciar o percurso formativo docente.

Para uma melhor compreensão dessa realidade, os dados produzidos constituíram diferentes concepções acerca da especificidade da formação de professores da Educação Infantil, tendo em vista o desenvolvimento profissional e a modalidade a distância, reconhecendo os valores, crenças, afetos, atitudes e pontos de vista que foram sendo revelados nas vozes das professoras da Educação Infantil

[...] o fato de ser professora conseguia perceber muitas ações que realizava com as crianças e isso colaborava com meu entendimento do conteúdo, fazendo pensar [...]. (P1)

[...] o curso depende de cada um, fui percebendo que podia aprender com minha própria prática. Colocava minhas dúvidas e na troca os conteúdos e as tarefas ficavam mais fáceis. Sentia que podia realizar [...]. (P2)

[...] o que mais me ajudou foi perceber que sabia muitas coisas por ser professora e podia somar a elas o que aprendia no curso. (P3)

As vozes das professoras revelam o potencial que foram capazes de perceber e a forma como assumiram a responsabilidade da formação estabelecendo ativamente as formas de aprender para ensinar. A articulação entre a teoria e a prática revelada nas vozes se apresentaram como elementos fundamentais na construção dos saberes a partir do pensar e fazer pedagógico tanto para compreender a criança, como a prática.

Por meio da análise dos dados optamos por uma ação que exigiu indicação nos caminhos percorridos e também reconhecimento quanto às concepções das professoras egressas frente às concepções de Educação Infantil e ao oferecimento do curso na modalidade a distância para a formação e o desenvolvimento profissional.

Freire (1997) afirma que

[...] toda a docência implica pesquisa e toda pesquisa verdadeira implica docência. Não há docência verdadeira em cujo processo não se encontre a pesquisa como pergunta, como indagação, curiosidade, criatividade, assim como não há pesquisa cujo andamento necessariamente não se

aprenda porque se conhece e não se ensine porque se conhece e não se ensine porque se aprende (FREIRE, 1997, p. 192-193).

Desse modo, a formação para a docência implica na pesquisa e assim, no processo formativo a pergunta, a indagação, a curiosidade, a criatividade, precisam necessariamente ser pontos de partida para a organização dos cursos oferecidos e, para os professores da Educação Infantil reconhecendo a articulação entre conhecimento, pesquisa e desenvolvimento profissional.

Ainda em relação ao desenvolvimento profissional, destacamos as vozes das professoras:

[...] abriu muitas portas [...]. (P1)

[...] o diferencial do curso foi a busca do conhecimento além dos materiais oferecidos, a aprendizagem tem relação com a vontade ou sede do conhecimento que cada um deseja. (P2)

[...] foi ótimo aprendi muito, educação a distância requer muito do aluno acadêmico, muita leitura e muito aprendizado. (P3)

As vozes revelaram o posicionamento quanto ao desenvolvimento profissional como algo que se inicia, que abre portas, que possibilita buscar o conhecimento, que exige dedicação, leitura e aprendizado.

Nessa perspectiva, as vozes nos reportou as ideias de Nóvoa: “[...] num universo pedagógico, num amálgama de vontades de produzir um outro tipo de conhecimento, mais próximo das realidades educativas e do cotidiano dos professores” (NÓVOA, 1995, p. 19).

O autor afirma, ainda, que “é preciso investir positivamente nos saberes de que o professor é portador, trabalhando-os de um ponto de vista teórico e conceptual” (NÓVOA, 1992, p. 27)

O desenvolvimento profissional de acordo com Day (2001), aqui compreendido como um fenômeno amplo que engloba todas as experiências profissionais e pessoais do professor no exercício da profissão, envolvendo uma complexidade e implicando em conhecimentos teóricos, metodológicos, práticas educativas, conhecimento tecnológico, planejamento, execução e acompanhamento, persistência, entre muitos outros atributos inerentes à profissão docente.

Apontamos, que

[...] o trabalho direto com as crianças pequenas exige que o educador tenha uma competência polivalente. Ser polivalente significa que ao educador cabe trabalhar com conteúdos de naturezas diversas que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento. Este caráter polivalente demanda, por sua vez, uma formação bastante ampla e profissional que deve tornar-se, ele também, um aprendiz, refletindo constantemente sobre sua prática, debatendo com seus pares, dialogando com as famílias e a comunidade e buscando informações necessárias para o trabalho que desenvolve. São instrumentos essenciais para reflexão sobre a prática direta com as crianças a observação, o registro, o planejamento e a avaliação (BRASIL, 1998, p. 41).

Ressaltamos que esse trabalho com as crianças e a exigência quanto à formação de professores da Educação Infantil requer tempo, espaço, recorrência, erro/acerto, escolha, discussão, análise, reflexão, sistematização, construção, desconstrução, reconstrução, investimento intelectual que não finda. Segundo Marcelo García (1999) a perspectiva de desenvolvimento, remete a ideia de evolução e continuidade ao superar a justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento dos professores. Apontando que o conceito de desenvolvimento profissional de professores pressupõe uma abordagem na formação que valorize o “carácter contextual, organizacional e orientado para a mudança” (MARCELO GARCÍA, 1999, p. 137).

O desenvolvimento profissional deve pautar-se pelo conhecimento teórico-metodológico, pela intencionalidade pedagógica, e pelas condições de espaço/tempo da infância e de suas respectivas instituições educativas, promovendo propostas previamente planejadas em forma de práticas educativas que reconheçam um saber de referência, permitindo o protagonismo na/da ação educativa de professores da Educação Infantil.

Em relação às práticas a partir da concepção de Educação Infantil, da modalidade a distância (EAD), da formação e o desenvolvimento profissional, as professoras relataram:

[...] a experiência que a gente adquire com base no que estudamos durante o curso a distância praticamos com as crianças. (P1)

[...] quando estamos na sala com as crianças eu pratico o que aprendi. [...] o que aprendi em relação ao estudo, as interações, as trocas na realização dos trabalhos, os momentos dos seminários me auxiliam. (P2)

[...] o conhecimento ajudava nas minhas escolhas com o que ia trabalhar com as crianças. No momento de organizar minha prática, coloco em ação tudo que aprendi e reconheço que muito do que faço hoje é fruto da minha formação. (P3)

As vozes mostraram que, em relação às práticas educativas com as crianças, são acionados os saberes construídos durante o curso, reconhecendo na prática o seu fazer a partir dos conhecimentos, as professoras enfatizam principalmente a articulação entre a teoria e a prática, atribuindo significado à formação e atuação docente.

Nessa perspectiva, a Educação Infantil, a formação de professores determinam as nuances de uma prática educativa efetiva caracterizada por ações que afetam as crianças, pois o ato pedagógico carrega o significado do cuidado e da educação. Todos os momentos na Educação Infantil se revestem de intenso desenvolvimento infantil. Diante dessa perspectiva, podemos reafirmar que os direitos devem ser garantidos as crianças da primeira infância, com o direito e respeito ao desenvolvimento profissional dos professores dessa etapa da educação.

Durante a formação, evidenciamos que o processo de interação apontou o entendimento em relação ao propósito formativo, as vozes das professoras revelaram além da interação, o diálogo. Tal aspecto reitera a importância de uma prática dialógica no movimento de ensinar e aprender, possibilitando a desconstrução e reconstrução nos momentos de formação e na produção do conhecimento que mobiliza a experiência de vida do professor na construção de sua identidade e desenvolvimento profissional. Assim, as professoras, relataram:

[...] no curso os momentos de estudo ajudaram o estabelecimento das trocas e aprendizagem dos conteúdos das disciplinas. (P1)

[...] estabelecíamos com os colegas, orientador de estudo uma interação no momento das atividades, isso auxiliava muito a minha aprendizagem. (P2)

[...] os momentos de estudo foram importantes para meus conhecimentos e para o diálogo com o orientador e com os colegas. (P3)

Nesse sentido, a concepção em relação ao fazer na/da Educação Infantil, revelou o desenvolvimento profissional das professoras egressas quando relatam:

[...] fui verificando as formas de organização na Educação Infantil. Antes alguém tinha que decidir a rotina, atualmente eu defino as atividades que desenvolvo com as crianças. Consigo compreender como e quando trabalhar a rotina para o desenvolvimento das crianças. [...] planejamento todo é voltado para os projetos, nós trabalhamos muito com projetos no CEMEI [...] os projetos são voltados para o desenvolvimento da criança, na linguagem oral, na coordenação motora, no conhecimento do mundo físico e social. Então acredito que o trabalho com as crianças deve promover um desenvolvimento

integral. Nessa organização e realização do trabalho com as crianças percebo o meu desenvolvimento como professora. (P1)

[...] para elaborar os projetos e executar, não basta colocar no papel bonitinho, a gente tem que buscar atividades que eles consigam fazer para garantir o desenvolvimento das crianças. Muitas vezes, antes do curso, pensava na atividade e realizava com as crianças. Hoje eu penso se a atividade atende a necessidade da criança. Planejo, organizo, preparo a sala porque sei que não é só manter as crianças ocupadas, mas e organizar uma rotina e um projeto que respeite a criança. (P2)

[...] o planejamento e as atividades passaram a ter outro sentido, pois sabia o que estava fazendo. Meu planejamento foi ficando cada vez mais completo e era possível planejar e realizar com as crianças. [...] organizava uma proposta de atividade sabendo os objetivos que pretendia alcançar com as crianças. Sabia também o que eu esperava que elas aprendessem e como eu poderia realizar. (P3)

Os extratos revelaram que as professoras egressas consideram e pensam em suas ações, estruturaram e organizam a rotina, reconhecendo a autonomia como um aspecto decisivo na escolha e no planejamento das propostas educativas, atendendo às necessidades das crianças. Tais ações perpassam o fazer e o saber diário entre crianças, professores em um movimento contínuo permeado por ações, intenções e objetivos explicitados na forma como as professoras expressam a organização e realização do trabalho, evidenciando como ponto de partida a realidade e os conhecimentos infantis.

A partir das vozes, percebemos a formação docente como um processo que articula a construção do conhecimento sobre a teoria e a prática docente, a partir de um espaço de reflexão crítica sobre o saber e fazer. A esse respeito, Imbernón (2004) afirma

A formação terá como base uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., realizando um processo constante de auto-avaliação que oriente seu trabalho. A orientação para esse processo de reflexão exige uma proposta crítica da intervenção educativa, uma análise da prática do ponto de vista dos pressupostos ideológicos e comportamentais subjacentes. (IMBERNÓN, 2004 p.48-49).

As abordagens teóricas acerca da infância, criança e as atividades pedagógicas orientaram a reflexão das professoras. Assim, esse processo de reflexão exigiu um olhar e uma escuta sensível acerca do que cada professora sabia sobre as crianças, a Educação Infantil e o seu percurso profissional na medida em que cada uma tomou para si as decisões acerca das práticas educativas.

Ao analisarmos as falas das professoras, apontamos que Zabalza (1998) reforça que:

[...] embora o crescimento infantil seja um processo global e interligado, não se produz nem de maneira homogênea nem automática. Cada área do desenvolvimento exige intervenções que o reforcem e vão estabelecendo as bases de um progresso equilibrado do conjunto. (ZABALZA, 1998, p. 52).

A formação de professores deve atentar-se para os aspectos formativos que tornam os professores capazes de perceber-se na profissão, discernindo que trata-se de uma construção complexa. Nessa direção, outros relatos evidenciam as concepções da Educação Infantil possibilitando ao processo formativo novas oportunidades pautadas nos referenciais teórico-práticos que levaram à aquisição de competências cognitivas, habilidades e atitudes capazes de promover o desenvolvimento profissional para o exercício na docência.

É a partir da teoria que acredito que coloco em prática as ações para promover os momentos com as crianças. [...] para isso primeiro eu tenho que planejar o que eu vou fazer, pensar em como a criança vai desenvolver a atividade. Isso aprendi, mas reaprendo todos os dias, com a auxiliar da sala, outros professores, a coordenação [...]. (P1)

E também olhar muito a realidade da sala e das crianças, porque a gente tem na sala crianças com diferentes habilidades, aprendem de formas diferentes [...]. Então a gente tem que trabalhar com as diferenças, mas para isso precisa de um saber específico da infância, e ainda assim, pode ser que no momento da rotina algo me surpreenda, eu preciso estar preparada, diariamente preparada. (P2)

Busquei e busco na organização da rotina e das atividades me lembrar dos conhecimentos que fui produzindo durante o curso. Antes eles pareciam que não eram meus conhecimentos, hoje eu reconheço que sou eu que decido o como, para que e com quem partilho os saberes e fazeres. (P3)

A intencionalidade pedagógica e consistência teórica apontados nos extratos, por parte das professoras, os quais destacamos: teoria e prática; planejamento; reflexão sobre a criança indicam um saber que incluiu um propósito frente ao planejamento das situações educativas de maneira consciente. As professoras, em suas falas, demonstraram um movimento processual e permanente que toma como referência os saberes específicos e as necessidades das crianças, revelando um protagonismo, um reconhecimento do processo

formativo, não como algo finito, mas como algo que se renova a cada dia, inconcluso, em construção. Ao refletir sobre as falas das professoras, constatamos que apresentam uma intencionalidade no fazer pedagógico, marcado por uma forma de conceber a Educação Infantil e suas práticas com as crianças reconhecendo-as em seu desenvolvimento e em diferentes contextos sociais.

Entendemos importante, retomar o entendimento de desenvolvimento profissional a partir das ideias de Day (2001):

O desenvolvimento profissional envolve todas as experiências espontâneas de aprendizagem e as actividades conscientemente planificadas, realizadas para benefício, directo ou indirecto, do indivíduo, do grupo ou da escola e que contribuem, através destes, para a qualidade da educação na sala de aula. É o processo através do qual os professores, enquanto agentes de mudança, revêem, renovam e ampliam, individual ou colectivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino, adquirem e desenvolvem, de forma crítica, juntamente com as crianças, jovens e colegas, o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planificação e prática profissionais eficazes, em cada uma das fases das suas vidas profissionais (DAY, 2001, p. 20-21).

Possivelmente, o conhecimento/utilização de variadas formas de comunicação e trocas no curso e na instituição de Educação Infantil tenha sido para as professoras egressas a possibilidade de experienciar a discussão e análise dos próprios processos formativos, mas também a análise do trabalho do outro. Diante desse outro, com os colegas, os professores o conflito cognitivo favoreceu o exercício intelectual e a construção e desenvolvimento profissional.

As práticas de formação que tomem como referência “[...] um processo individual e colectivo que se deve concretizar no local de trabalho do docente: a escola; e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais, através de experiências de índole diferente, tanto formais como informais” (MARCELO GARCÍA, 2009, p. 7).

Portanto, a concretização da Educação Infantil e da formação de seus professores, envolve

[...] garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. (BRASIL, 2009, p. 02).

Avanços no conhecimento sobre criança, infância são reconhecidos, contudo não podemos desconsiderar que a formação e o desenvolvimento profissional devem contemplar a especificidade da Educação Infantil, com vistas a assegurar o direito das crianças.

As análises realizadas das vozes das professoras egressas permitiram-nos considerar pontos relevantes em relação da pesquisa.

Depreendemos das falas a importância da clareza em relação a proposição do processo formativo, a implantação, desenvolvimento do curso considerando o projeto político-pedagógico possibilitou as professoras reconhecerem a importância da organização, implementação do curso no processo formativo. Destacamos que a participação do orientador e o acompanhamento nos momentos de estudo foram evidenciados, o que nos fez refletir sobre a necessidade de considerar no processo formativo uma construção partilhada, que inclui a participação do outro discutindo as questões atinentes à formação para o exercício da docência.

Foi possível perceber que as concepções de Educação Infantil e da modalidade a distância (EAD) assumiram no processo formativo de maneira crescente um papel fundamental para que as professoras pudessem articular e desenvolver seus saberes por meio de integrações e interações perpassando a realidade a qual estiveram inseridas na direção do conhecimento para aprimorar o exercício da docência.

As reflexões desenvolvidas apontaram que as concepções de Educação Infantil e da modalidade a distância (EAD) integraram-se promovendo uma consciência da postura pessoal e profissional frente ao processo formativo assumindo o domínio das tecnologias educativas, e da especificidade da educação da infância.

Outro dado importante identificado em relação ao desenvolvimento profissional revelados pelas professoras perpassa a integração das práticas educativas vivenciadas ao processo formativo em uma atitude que se coloca pela pergunta, pelo questionamento, pela curiosidade articulando conhecimento e desenvolvimento profissional.

Faz-se necessário reconhecer que a formação deve permitir as professoras refletirem a respeito de seu processo formativo na direção do desenvolvimento de um pensamento educativo da Educação Infantil.

[...] A mãe reparou que o menino gostava mais do vazio do que do cheio.

Falava que os vazios são maiores e até infinitos.

Com o tempo aquele menino que era cismado e esquisito

Porque gostava de carregar água na peneira

Com o tempo descobriu que escrever seria o

mesmo que carregar água na peneira.

[...] O menino aprendeu a usar as palavras.

Viu que podia fazer peraltagens com as palavras.

E começou a fazer peraltagens.

A mãe reparava o menino com ternura.

A mãe falou: Meu filho você vai ser poeta.

Você vai carregar água na peneira a vida toda.

Você vai encher os vazios com as suas peraltagens

E algumas pessoas vão te amar por seus despropósitos.

Manoel de Barros

FIM DO PERCURSO OU INÍCIO DA CAMINHADA: ENTRE PROPÓSITOS E (DES)PROPÓSITOS... ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

De mudança em mudança, as vidas e os pontos de vista se renovaram. As retomadas e as leituras dos diálogos produzidos permitiram responder a alguns aspectos das questões que orientaram a pesquisa. Contudo, as respostas não são finitas, na tentativa de compreender e refletir, mesmo que provisoriamente, sobre os diálogos. Retomamos a metáfora do risco e do bordado, de Soares (1991); na procura do segredo do risco, mais uma vez percebemos que nada se perdeu, pois a integridade histórica foi mantida no contexto e no momento em que emergiram os fatos vivenciados durante o processo de pesquisa e o processo formativo.

Nessa procura ainda questionamos; foi possível considerar propósitos e (des)propósitos de um trabalho investigativo e percebermos que a resposta reconhece que pudemos ao longo do trabalho carregar água na peneira, olhar mais os vazios e perceber a possibilidade de preenchê-los com outros sentidos e significados.

No fim do percurso, ou início da caminhada, retornamos as questões iniciais da pesquisa, numa tentativa de considerar os propósitos e despropósitos da pesquisadora, que foram aparecendo na medida em que reconhecemos que entre as muitas instâncias e possibilidades de formação de professores, dá, sim, para seguir em frente, na e pela vida, ainda que insistindo em “carregar água na peneira”.

Propusemo-nos a investigar e problematizar a formação de professores da Educação Infantil, que ocorreu a partir do oferecimento do curso de Pedagogia para Educação Infantil na modalidade a distância (EAD). A formação de professores produzida em colaboração, tendo em vista um projeto político-pedagógico, um grupo de professores de universidades consorciadas, um grupo de professores da Educação Infantil e a possibilidade de desenvolvimento profissional, crescimento pessoal e como perspectiva de construção de novas práticas a partir do que se pode aprender com a experiência.

Os propósitos vivenciados como pesquisadora foram os que me moveram em aproximações e recuos sucessivos como professora da Educação Infantil, do curso de Pedagogia. Essa opção e experiência permitiu conhecer a realidade educacional, discutindo com os demais educadores a melhor forma de desenvolvê-la, colocando-nos pronta a ouvir e conhecer o cotidiano de diferentes formas de conceber a formação, instituições

educativas; percebendo as especificidades da prática docente e os desafios ligados à profissão. Nesse sentido, tomamos a pesquisa como afirma Pacheco (1995) “[...] o que se pode gerar numa investigação é uma aproximação formal tão intensa quão possível ao objeto” (PACHECO, 1995, p. 54).

E nessa aproximação, trago o poeta Manoel de Barros referendando em nosso diálogo, “[...] as pedrinhas do meu quintal são maiores do que as outras pedras do mundo, justo pelo motivo da intimidade” (BARROS, 2008, p. 59) que me permite responder, mesmo que contingencialmente as questões propostas pela pesquisa e tentar contribuir para o campo da formação de professores da Educação Infantil, na expectativa de que minhas respostas mobilizem outras perguntas e a produção de outros e novos diálogos.

Na busca da professora do maternal, o poeta Manoel de Barros, auxiliou-me com suas palavras, na construção de novos significados para elas, facilitando minha compreensão das ressignificações que as professoras foram atribuindo às experiências formativas. Neste momento, quando é hora de continuar olhando propósitos e (des)propósitos mais específicos da formação de professores da Educação Infantil e toda a água que consegui carregar na peneira, retorno às questões que orientaram esta pesquisa e que, por mais descaminhos e desconstruções que eu possa ter percorrido e enfrentado, sempre foram justificados pelas inquietações por elas provocadas.

Pretendemos, a partir da perspectiva de formação de professores e do oferecimento do curso de Licenciatura em Pedagogia para a Educação Infantil – modalidade a distância, entender de que maneira as ações formativas corroboram com o desenvolvimento profissional de professores da Educação Infantil. A análise que realizamos considerou especialmente a formação e desenvolvimento profissional oferecido pelo curso na modalidade a distância (EAD) para dos professores da Educação Infantil.

Os estudos permitiram o aprofundamento sobre o conceito de formação de professores da Educação Infantil na modalidade a distância (EAD) e o desenvolvimento profissional, refletindo acerca de suas perspectivas e seus contextos. É fato que, a formação de professores tem ocupado um espaço nas discussões, mas não nos propusemos a tratar somente da formação de professores, e sim da formação de professores da Educação Infantil na modalidade a distância (EAD). Ao longo da pesquisa buscamos articular as leituras e os estudos a atual proposição dos cursos de formação para os professores da Educação Infantil, evidenciando a pertinência da pesquisa, pois essa está exatamente em tratar da busca, da problematização e reflexão acerca do processo formativo.

Durante a elaboração da tese, os estudos aproximaram-se do que pesquisamos, quando tratamos da formação de professores; mas quando tratamos especificamente da formação de professores da Educação Infantil, e ainda na modalidade a distância, percebemos um campo pouco explorado. Nossa contribuição está em desvelar por meio de um curso oferecido as possibilidades de ampliação dos contextos formativos articulando teórica-metodologicamente as temáticas “educação a distância” com “professores da Educação Infantil”.

Assim, construir novos dispositivos de formação cujo princípio é fazer do professor alguém que reconhece sua formação em um processo contínuo de desenvolvimento profissional estabelecendo uma articulação estreita das práticas formativas no contexto da Educação Infantil.

É preciso considerar o professor como um portador de uma história de vida e uma experiência profissional que orienta o seu olhar e justifica determinados interesses e necessidades. Sendo assim, formar por meio do curso implica produzir formação em colaboração, mobilizando recursos teóricos e práticos. A formação deixa de ser vista como modo de ensinar determinados conteúdos e como consumo de conhecimentos para ser assumida como possibilidade de crescimento, perspectiva de mudança e forma de resolução de problemas, um percurso que ocorre na indissociabilidade de teoria/prática, em que a produção do conhecimento mobiliza a experiência de vida e formação do professor.

Analisar o curso, permitiu-nos articular a formação, os professores da Educação Infantil e a modalidade a distância (EAD) considerando que os professores constroem baseados na busca da compreensão das situações com que se defrontam na experiência diária, a possibilidade de refletir sobre as questões que envolvem o exercício da docência e por consequência, o espaço em que se forma e transforma sua ação. Assim tornando possível uma formação que reconhece nos espaços educativos – nas instituições de Educação Infantil a prática, não como momento de “aplicação” de teorias, mas sim como *locus* de conhecimentos produzidos continuamente pelos professores.

A esse respeito, Canário (2000) destaca que uma das dimensões fundamentais da formação baseada nas experiências dos professores, consiste em criar situações que permitam aos docentes aprender a pensar e a agir de modo diferente, permitindo transformar a experiência num saber que tenha sentido e possa ser utilizado, reforçando a condição que o contexto de trabalho possui em relação, pois a formação é aqui entendida como um processo que acontece em muitos espaços, em instâncias formais e informais,

mediada por práticas relacionais, que mobilizam conhecimentos teóricos e experienciais e se constituem como possibilidade de desenvolvimento profissional e pessoal.

Nesse sentido, consideramos que o desenvolvimento profissional construído a partir de múltiplos saberes das áreas do conhecimento relacionadas à Educação Infantil, no diálogo com o contexto, nas trocas com os pares de trabalho e autores de referência é também reconhecer o desenvolvimento pessoal quando acompanhado do conhecimento de si próprio, permite ao professor reconhecer-se implicado nas transformações e permanências que ocorrem em sua vida pessoal e profissional.

O desenvolvimento profissional, constituído a partir da reflexão sobre a realidade educativa, em que os professores tornam-se profissionais mais respeitados, pois explicam as razões de seus atos, os motivos de suas decisões e posições e argumentam sobre suas ações de maneira intencional em que os múltiplos saberes se entrecruzam na prática dentro da qual se movem na profissão.

Durante a investigação, sucessivas aproximações tornaram possível responder, mesmo que parcialmente, as questões que me acompanharam, permitindo compartilhar as construções sobre a formação de professores da Educação Infantil na modalidade a distância, evidenciando concepções das professoras acerca da formação da Educação Infantil e da modalidade a distância (EAD) considerando o projeto político-pedagógico do curso de Licenciatura em Pedagogia para a Educação Infantil; a articulação das concepções com o desenvolvimento profissional.

Fomos organizando argumentações e conhecendo o campo de maneira comprometida refletindo as concepções nas quais acreditamos, destacando que foi possível por estarmos implicadas num contexto de pesquisa e de reflexão também sobre a própria formação.

Essa análise mais distanciada permitiu a constatação da complexidade que envolveu o campo da formação de professores da Educação Infantil e sugeriu que as superações e avanços nesse campo somente ocorrerão com reflexões mais profundas a respeito das especificidades desta etapa da educação. Não basta reconhecê-la, é imperioso tratar das questões da Educação Infantil e da formação de professores, tendo em vista sua organização para o trabalho pedagógico, seus objetivos e suas funções políticas, sociais e pedagógicas. Destacamos ainda que o oferecimento de cursos para a formação do professor da Educação Infantil deve estar em consonância com as políticas públicas e ações para atendimento ao direito das crianças e de seus professores.

Em relação ao oferecimento do curso, inferimos que um processo formativo implicou a participação de todos os envolvidos e que as professoras em formação, também, puderam participar de leituras, estudos e ações significativas à sua formação, revelando que o processo formativo permitiu por meio de integrações e interações ressignificar as formas de se colocar frente aos desafios da Educação Infantil e da modalidade a distância (EAD).

As professoras tomaram como critério a fundamentação teórica associada a trabalhos práticos e troca de experiências, para justificar o posicionamento frente ao curso. Ressaltamos a especificidade da formação da Educação Infantil, que levou a acreditar que o reconhecimento e a articulação – teoria e prática – suscitou e resultou na busca por maiores sentidos da prática pedagógica, valorizando a experiência e a reflexão acerca dos conhecimentos produzidos no processo formativo. Tal posicionamento, evidenciou um processo partilhado com os pares (professor/professor – professor/orientador de estudo), compreendendo que os espaços coletivos produzem uma importante e favorável condição para que se instituem os saberes docentes.

Os relatos das professoras mostraram que o curso propiciou a oportunidade de realizarem análises mais detalhadas e específicas sobre a natureza de seus processos formativos com uma visão crítica em relação à própria formação e aos percursos relativos as concepções da Educação Infantil e a modalidade a distância (EAD) e desenvolvimento profissional.

Avançar em nossas convicções significou compreender que o desenvolvimento profissional, passa pela oportunidade que nos permitimos de refletir, desconstruir, reconstruir dando sentido à nossa realidade educativa. Como profissionais seremos mais respeitadas quando explicarmos as razões de nossos atos, os motivos pelos quais tomamos essas e aquelas decisões e não outras, compreendermos as dimensões que atravessam e entrecruzam nossas posições frente a nós mesmos e aos nossos pares.

Nesse processo de desenvolvimento profissional, o desenvolvimento da pesquisa gerou mudanças, trouxe reflexões sobre o nosso próprio percurso de formação – parte de nossa formação foi somada aos percursos dos profissionais envolvidos na pesquisa. Portanto, a história da formação constitui-se no seu próprio percurso e, conseqüentemente, em nosso processo formativo.

O reordenamento legal, a realidade da formação dos profissionais da Educação Infantil apontam para a necessidade de somar esforços dada as evidências quanto à

importância dessa formação garantindo o acesso aos conhecimentos capazes de subsidiá-las em seu trabalho.

Assim, a formação deve ser pensada, refletida, tomando como referência uma experiência vivida, em um movimento capaz de construir uma distância para buscar uma nova aproximação a partir de um processo formativo que reconhece a disponibilidade à revisão dos achados, reconhece não apenas a possibilidade de mudar, mas o direito de fazê-lo na perspectiva de quem participa de seu próprio processo formativo, toma pelas mãos o destino de ser e estar na profissão.

A modalidade a distância (EAD) tornou-se em razão de sua flexibilidade, neste contexto, a viabilização da formação de professores da Educação Infantil. Reconhecemos que inicialmente a educação a distância buscou proporcionar uma formação aos professores em exercício e alcançou êxito e, portanto com base nos estudos podemos afirmar que a modalidade a distância (EAD) foi e pode ser uma alternativa para a formação e desenvolvimento profissional de professores que atuam na Educação Infantil.

Podemos destacar que o momento atual que passa a Educação Infantil, desafiou-nos a refletir sobre as questões que dizem respeito aos tempos e espaços do/no processo formativo de professores e a esse respeito, saliento que este processo, provavelmente, não está dissociado das condições em que são oferecidos os curso de Pedagogia, no qual mais que propiciar uma reflexão sobre a importância de se considerar os resultados da pesquisa, a relação com os referenciais teóricos e as concepções oportunizaram o desenvolvimento de conhecimentos, capazes de apontar a relevância do processo formativo aliado a um trabalho coletivo de proposição do Consórcio PROFORMAR no oferecimento do curso de Pedagogia na modalidade de ensino a distância considerando a complexidade e a dinamicidade que envolveu o desenvolvimento do curso, reconhecendo que para além dessas questões mais específicas, há outras de caráter mais amplo, complexo e universais, que envolvem a dimensão pedagógica, nas especificidades formativas tais como: educar e cuidar, organização do trabalho pedagógico, desenvolvimento infantil, concepções de educação, aspectos teórico-metodológicos para com o currículo, tempos, espaços e conteúdos-linguagens.

Diante disso, a pesquisa revelou que a formação de professores da Educação Infantil deve aproximar-se das especificidades que essa etapa da educação e as crianças, necessitam garantindo a construção de significados tanto para as crianças quanto para os professores. O ordenamento legal, a especificidade, os princípios e as diretrizes da

Educação Infantil, no contexto brasileiro, confirmaram que mudanças de inegável importância têm permeado e determinado novos encaminhamentos para o atendimento às crianças de zero a cinco anos de idade. São desafios ainda em processo de superação, principalmente quando constatamos um número expressivo de crianças sem acesso a creche e a pré-escola, negando o direito às crianças e, em alguns casos, garantindo o direito sem considerar os parâmetros indicados pelo atual arcabouço legal, político e pedagógico.

Há que se considerar que ao destacarmos que as práticas formativas surgem da reflexão sobre experiências compartilhadas, reconhecemos a necessidade de formação crítica que apontam propostas de formação dos professores fundamentadas no diálogo, na participação e em projetos político-pedagógico que compreenda a especificidade da Educação Infantil e da modalidade a distância (EAD). A formulação e implantação de propostas formativas devem ser desconstruídas, (re)construídas, considerando o contexto histórico, político e cultural atual e o papel da universidade de problematizar as iniciativas do campo para que essas reflexões criem condições de promover cursos que atendam a formação de professores da Educação Infantil.

Isto posto, reconhecemos os propósitos e (des)propósitos mesmo que provisórios, que se traduzem em alterar as concepções da Educação Infantil e da modalidade a distância (EAD), considerando os limites institucionais, pessoais e profissionais que, muitas vezes, obstaculizam as mudanças.

É preciso reconhecer, contudo, as limitações da pesquisa. Assim como Santaella (2001, p. 11), penso que toda pesquisa nasce do desejo de encontrar respostas para uma questão e “[...] que tal desejo se constitui sempre na mola central de uma pesquisa, principalmente da científica, pois, sem este desejo, o pesquisador fenece tragado nos desencantos das obrigações”. Dessa maneira, acreditamos que o tema, em sua complexidade e abrangência requer outras e mais investigação, outros diálogos, mas dentre os desafios não se pode esquecer o papel da universidade, enquanto instituição responsável pela formação real ou virtual de cidadãos reflexivos, capazes de agir crítica e concretamente na sociedade em que estão inseridos, transformando-a pelo ensinar e aprender pela pesquisa como um princípio educativo.

Acreditamos ser importante, ao problematizar as concepções tanto da Educação Infantil quanto da modalidade a distância (EAD) com vistas à formação e desenvolvimento profissional de professores da Educação Infantil, considerar também, as mudanças de caráter político-pedagógico subjacentes às políticas públicas, bem como a concepção

histórica das crianças e da infância que demonstram as ideias, as práticas sociais que produzimos no sentido de “cuidar” e “educar” concebendo a infância da/na Educação Infantil. Ao mesmo tempo em que como professores da Educação Infantil, no reconhecimento da criança não podemos negar que elas possuem conhecimentos próprios sobre as tecnologias, assim os professores em processo formativo precisam enfrentar o desafio de promover o espaço de mediação entre a criança e o meio tecnológico, assegurando o acesso a tecnologia da informação e comunicação, além de preparando-a para a apropriação ativa e crítica das tecnologias.

Na modalidade a distância (EAD), é preciso clareza em relação as questões e críticas aos cursos de formação, pois acreditamos que essas não estão associadas somente a modalidade de ensino, quer seja presencial, e/ou à distância. É preciso reconhecer que na modalidade a distância (EAD) as pesquisas e estudos têm indicado que a qualidade requer um conjunto de condições estruturais e organizativas que envolvem um projeto político-pedagógico e um acompanhamento, além de um perfil docente, um número de acadêmicos proporcional ou número de tutores, um ambiente virtual, a interatividade, o material didático, laboratórios virtuais, de informática e didáticos presenciais, biblioteca presencial e virtual, equipe de apoio, encontros presenciais e avaliação. É urgente admitir que uma nova realidade formativa pode se apresentar e que precisamos assumir novas e outras formas de oferecimento de cursos e práticas formativas para professores da Educação Infantil, reconhecendo também o lugar que esses ainda ocupam de pouca valorização da profissão, de longas e muitas vezes duplas e/ou triplas jornadas de trabalho, entre a docência, o trabalho doméstico e a formação, mas que acima de tudo, em sua maioria, acreditam que é pela via da formação que podem tomar pelas mãos as condições de ser e estar na profissão se desenvolvendo profissionalmente.

Destacamos ainda que a especificidade do curso, na formação de professores da Educação Infantil, suscitou a proposição de novos cursos, referendando a cooperação técnico-financeira, acadêmica e científica como elemento para permear um processo de construção, em que se reconhece a realidade complexa e dinâmica que constitui a formação e o desenvolvimento profissional.

Portanto, o desenvolvimento da pesquisa e os processos de reflexão que dela se desencadearam levou-nos a reconhecer a importância da formação de professores na modalidade a distância e pensar o perfil profissional vinculado a um conhecimento específico às características e necessidades da infância. Ou seja, dimensionar o papel da

criança, e também o da professora da Educação Infantil e ao fazer isso, considerar os desdobramentos da pesquisa para a consolidação de um outro espaço de discussão acadêmica, que reconheça a especificidade da formação e desenvolvimento profissional na/da educação para a infância.

Ficam alguns propósitos e talvez (des)propósitos para inquietar, pois o trabalho não se propõe a preencher “vazios”, mas a provocá-los. Pensando que outros possam, como eu no início desta pesquisa, tentar preenchê-los, até se darem conta de que na verdade abriram-se “novos vazios”... e outros começos permitirão sempre, pegar pela mão aquela Menina, a Professora que carregou e carrega água na peneira a vida inteira.

REFERÊNCIAS

ABED. Associação Brasileira de Educação A Distância. Censo EAD.BR. 2012. **Relatório Analítico da aprendizagem a distância no Brasil**. Disponível em: <http://www.abed.org.br/censoead/censo2012.pdf>. Acesso: 11 ago. 2015.

_____. Censo EAD.BR. 2013. **Relatório Analítico da aprendizagem a distância no Brasil**. Disponível em: <http://www.abed.org.br/censoead/censo2013.pdf>. Acesso: 11 ago. 2015.

ABRAEAD. **Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância**. 3. ed. São Paulo: Instituto Monitor, 2007.

_____. **Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância**. Coordenação: Fábio Sanchez. 4. ed. São Paulo: Instituto Monitor, 2008.

AGUIAR, M. A. S; MELO, M. M. O. Pedagogia e faculdades de educação: vicissitudes e possibilidades da formação pedagógica e docente nas IFES. **Educação e Sociedade**. vol. 26, n. 92, out. 2005.

ALARCÃO, I. (Org.). **Formação reflexiva de professores – Estratégias de Supervisão**. Porto: Porto Editora, 1996.

_____. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.

ALMEIDA, M. E. B. Novas tecnologias e formação de professores reflexivos. In: IX ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. **Anais...** Águas de Lindóia, 1998. p.1-6.

_____. Prática e formação de professores na integração de mídias. Prática pedagógica e formação de professores com projetos: articulação entre conhecimentos, tecnologias e mídias. In: ALMEIDA, M. E.; MORAN, J. M. (Orgs.) **Integração das tecnologias na educação**. Brasília: MEC/SEED, 2005. p. 37-58.

ALMEIDA, M. E. B.; IANNONE, L. R.; SILVA, M. G. M. **Educação a distância**: oferta, características e tendências dos cursos de licenciatura em Pedagogia. 2012. Disponível em: <<http://www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas/2011/relatoriofinal.pdf>>. Acesso em: jul. 2015.

ALMEIDA, B. Atribuindo significados à rotina escolar: a criatividade no desempenho de alunos e professores. In: GUARNIERI, M. R. (Org). **Aprendendo a ensinar**: o caminho nada suave da docência. Campinas: Autores Associados, 2000.

ALMEIDA, F. J. de. **Paulo Freire**. São Paulo: PubFolha, 2009.

ALVES, J. R. M. A história da EaD no Brasil. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. M. M. (Org). **Educação a Distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

ANDRÉ, M. E. D. A. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez 2010.

_____. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. **Formação Docente – Revista brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, v. 1, n. 1, p. 41-56, ago./dez. 2009. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br> Acesso em: 11 out. 2015.

ANDRÉ, M. E. D. A., ROMANOWSKI, J. P. O tema da formação de professores nas dissertações e teses (1990-1998). In: ANDRÉ, M.E.D.A. (Org.). **Formação de professores no Brasil (1990-1998)**. Brasília: MEC / INEP / COMPED. 2002.

ANGOTTI, M. Educação Infantil: para que, para quem e por quê. In: ANGOTTI, M. **Educação Infantil: para que, para quem e por quê**. Campinas, SP: Alínea, 2008.

APPLE, M. W. Currículo e Poder. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, ano 14, n.2, p. 46-57, jul/dez, 1989.

ARAÚJO, C. B. Z. M. A expansão do Ensino Superior a Distância em Mato Grosso do Sul, nos anos de 2000 a 2012. **Ensaio** (Fundação Cesgranrio. Impresso). Publicação em 15 set. 2014a.

_____. O impacto da modalidade a distância e a democratização do ensino superior em Mato Grosso do Sul nos anos 2000. In: SIMPOÓSIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Anais on-line**. São Carlos: UFSCAR, 2014b. Disponível em: <http://www.sied-en...iew/anais>. Acesso em: 11 dez. 2014.

_____. A formação de professores na modalidade à distância na UFMS: implantação e implementação. In: MARQUES, E. P. S.; MACHADO, V. M. (Org.). **Políticas públicas educacionais para a formação inicial e continuada de professores no Brasil**. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2014c. p. 131-168.

ARAÚJO, C. B. Z. M; FREITAS, A. V. A. de C.; CARLIANI P. do; BEZERRA, V. de O. A Produção Científica Sobre a Educação a Distância em Mato Grosso Do Sul: Lacunas e Tendências. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, 4 de dez., 2014d.

ARAÚJO, C. B. Z. M; MONTEIRO, T. R. Ensino superior a distância em Mato Grosso do Sul: expansão e democratização. In: SEMINÁRIO NACIONAL UNIVERSITAS. BR, 22, Natal. **Anais...UFRN**: Natal, 2014e.1 CD-ROM.

ARROYO. M. G. **Ofício de Mestre: Imagens e Auto-Imagens**. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

_____. **Currículo: território em disputa**. RJ: Vozes, 2011.

AZEVEDO, A. B. de. **Tutoria em EAD para além dos elementos técnicos e pedagógicos**. Espírito Santo: Ufes, 22 a 24 set. 2008. Palestra ministrada para formação de professores, tutores e coordenadores de polos para UAB.

BARRETO, R. G. A formação de professores a distância como estratégia de expansão do ensino superior. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1299-1318, 2010.

BARROS, M. de. **Exercício de ser criança**/bordados de Antônia Zulma Diniz, Ângela Marilu e Sávila Dumont sobre desenhos de Demóstenes Vargas. Rio de Janeiro: Salamandra, 1999.

_____. **Memórias inventadas**: as infâncias de Manoel de Barros. São Paulo: Planeta, 2008.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som**. Petrópolis: Vozes, 2003.

BEHRENS, M. A. **Paradigma da complexidade**: metodologia de projetos, contratos didáticos e portfólios. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BELLONI, M. L. **Educação a distância**. São Paulo: Autores Associados, 2001.

_____. **Educação a Distância**. Campinas: Autores Associados, 2006.

_____. Mídia-educação e Educação a Distância na formação de professores. In: MILL, D. R. S.; PIMENTEL N. M. (Orgs). **Educação a distância**: desafios contemporâneos. São Carlos: eduFSCar, 2010.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação**: Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais 1/92 a 32/2001 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão 1 a 6/94. Brasília: Senado Federal, 2001.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância-SEED. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/seedem>>. Acesso em: 20 de junho 2015.

_____. **Plano Decenal de Educação para Todos**. Brasília: MEC, 1993.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1994.

_____. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. **Decreto nº 5.622 de 19 de dezembro de 2005**. Brasília, DF: Presidência da República, 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 União, Brasília, DF, 20 dez. 2005.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

_____. **Decreto n. 2.494, de 10 de fevereiro de 1998**. Regulamenta o art. 80 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 fev. 1998b.

_____. **Referenciais para formação de professores.** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

_____. Presidência da República. **Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, 1971.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil:** pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília : MEC, SEB, 2006a.

_____. **Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006.** Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Diário oficial da União. Ministério da Educação. Brasília, DF. 09 de junho de 2006b. Seção 01, p.4.

_____. Ministério de Educação. **Desafios da educação a distância na formação de professores.** Brasília: Secretaria de Educação a Distância, 2006c.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso Graduação de Pedagogia – Licenciatura.** Resolução CNE/CP 01 de 15 de fevereiro de 2006d.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: CEB/CNE, 2009a.

_____. **Decreto Nº 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, 30 de janeiro de 2009b.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Portaria Normativa nº 9, de 30 de junho de 2009.** Institui o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica no âmbito do Ministério da Educação. Diário Oficial da União, Brasília, 1 de julho de 2009c.

_____. Ministério da Educação. **Decreto nº 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, e dá outras providências. Brasília/DF: MEC, 2009d.

_____. **Resolução CNE/CP nº 01, 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. Brasília, DF, 2002.

_____. Ministério da Educação – Secretaria de Educação Superior. **Portaria SESu nº 4.361, de 29 de dezembro de 2004.** Normatizar os procedimentos de credenciamento de instituições para a oferta de cursos de graduação e educação profissional tecnológica à distância e revoga a Portaria Ministerial nº 301 de 1998. Disponível em: Acesso em: 19 out. 2009.

_____. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação – PNE.** Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Brasília; INEP, 2001.

_____. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação – PNE**. Brasília; INEP, 2014.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente. ECA**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069Compilado.htmAcesso: 05 jun 2015.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação a Distância. **Referenciais de qualidade para educação superior a distância**. Brasília: MEC/SEED 2007.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução Nº 3, de 8 de outubro de 1997**.

_____. Conselho Nacional de Educação. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015**. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp> Acesso em: 15 jul. 2015.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Portaria n.º 4.059, de 10 de dezembro de 2004**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/port4059-2004>. Acesso em: 12 jun. 2015.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Portaria Normativa n.º 40, de 12 de dezembro de 2007**. Institui o e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação da educação superior no sistema federal de educação. Diário Oficial da União, Brasília, 7 de dezembro de 2007a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **Referenciais de qualidade para educação superior a distância (2ª VERSÃO)**. 2007b. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2015.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Fundamental. **Política Nacional de Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 1994.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Fundamental. **Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

_____. **Lei nº 12.796, de 04 de Abril de 2013**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 04 abr. 2014.

CANÁRIO, R. **Educação de Adultos: um campo e uma problemática**. Lisboa: Educa. 2000.

CASTRO, A. M. D. A.; CABRAL NETO, A. Educação a Distância como estratégia de expansão do ensino superior no Brasil. In: CHAVES, V. L. J.; CABRAL NETO, A.;

NASCIMENTO, I. V. (Orgs.). **Políticas para a educação superior no Brasil: velhos temas e novos desafios**. São Paulo: Xamã, 2009. p. 85-108.

CENSO EAD.BR. **Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil 2012** = CENSO EAD.BR: AnalyticReportofDistance Learning in Brazil/[traduzido por OpportunityTranslations]. Curitiba: Ibpx, 2013.

_____. **Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil 2013** = CENSO EAD.BR: AnalyticReportofDistance Learning in Brazil/[traduzido por OpportunityTranslations]. Curitiba: Ibpx, 2014.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Pesquisa qualitativa em Ciências Humanas e Sociais**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

CONSÓRCIO PROFORMAR. **Licenciatura em Pedagogia para Educação Infantil – modalidade a distância**. Universidade Federal de Ouro Preto. Minas Gerais. 2005.

CORTELLA, M. S. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. São Paulo: Cortez: 1999.

CURY, C. R. J. **O direito à educação: um campo de atuação do gestor educacional na escola**. Brasília: Ministério da Educação, 2006. Disponível em:<<http://escoladegestores.mec.gov.br/site/8-biblioteca/pdf/jamilcury.pdf>> Acesso em: 20 jan 2014.

_____. Direito à educação, direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, n.116, p. 245-262, jul. 2002.

DAY, C. **Desenvolvimento Profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Porto: Porto, 2001.

DOMINICÉ, P. A biografia educativa: instrumento de investigação para a educação de adultos. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988.

_____. **L'histoire de vie comme processus de formation**. Paris: L'Harmattam, 1990.

FARIAS, F. R.; DIAS, M. J. Os desafios entre o ensino presencial e o ensino a distância: uma questão de cultura digital e de formação do educador. **EAD em FOCO**, [S.l.], v. 1, n. 1, abr. 2010. ISSN 2177-8310. Disponível em: <<http://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/9>>. Acesso em: 12 Dez. 2015.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Vozes, 1988.

_____. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** 29. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

_____. **Educação como prática da liberdade.** 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

_____. **Pedagogia do oprimido.** 47. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

_____. **Política e educação: ensaios.** 5ª. Ed. São Paulo: Cortez, 1997.

FREITAS, H. C. L. de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Revista Educação e Sociedade.** vol. 28 n. 100, Campinas, outubro de 2007. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2628100.pdf>> Acesso em: 10 de jul 2015.

FURLANETTO, E. C. **Como nasce um professor? Uma reflexão sobre o processo de individuação e formação.** 4. ed. São Paulo: Paulus, 2007.

GAMBOA, S. S. **Pesquisa educacional: quantidade – qualidade.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

GARCIA ARETIO, L. **Educación a distancia hoy.** Madrid: UNED, 1994.

GARCIA, R. L. (Org.). **A formação da professora alfabetizadora: reflexões sobre a prática.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade,** vol.31, n.113, pp. 1355-1379, out-dez. 2010.

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

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. de A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte.** Brasília: UNESCO, 2011.

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente.** Ijuí/BRA: Ed. UNIJUÍ, 1998.

GAUTHIER, J. O que é pesquisar – Entre Deleuze-Guattari e o Candomblé, pensando mito, ciência, arte e culturas de resistência. **Educação e Sociedade.** Ano XX, nº 69, dezembro/1999.

GIL, A. C. **Pesquisa social.** São Paulo: Atlas, 1999.

GIOLO, J. A educação a distância e a formação de professores. **Edu. Soc.,** Campinas, 29, n. 105, p. 1211-1234, set./dez. 2008.

GONÇALVES FILHO, J. M. Olhar e Memória. In: NOVAES, A. (Org.) **O Olhar.** São Paulo: Cia das Letras, 1988.

GOUVÊA, G.; OLIVEIRA, C. I. **Educação a Distância na Formação de Professores: viabilidades, potencialidades e limites.** Rio de Janeiro: Vieira & Lent, 2006.

HUBERMAN, M. O ciclo da vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.) **Vidas de Professores.** 2. ed. Lisboa: Porto Editora, 1992, p. 31 –61.

IMBERNÓN, F. **Formação docente profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **Formação docente e profissional: forma-se para a mudança e a incerteza.** São Paulo: Coleção Questões da Nossa Época, 2009.

_____. **Formação continuada de professores.** Lisboa. Porto Alegre: Artmed, 2010.

INEP. **Matrículas no ensino superior crescem 3,8%.** Censo da Educação Superior. Censo da Educação Superior, 09 de setembro de 2014. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/>>. Acesso em: 31 jul. 2015.

_____. **Educação para Todos: avaliação da década.** 2000. Brasília: MEC/INEP, 2000 Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/>>. Acesso em: 31 jul. 2015.

KRAMER, S. **A política do Pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce.** Rio de Janeiro: Achiamé, 1982.

_____. Formação de profissionais de Educação Infantil: questões e tensões. In: MACHADO, M. L. de A. (Org.). **Encontros e desencontros em Educação Infantil.** São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Profissionais de Educação Infantil: Gestão e Formação.** São Paulo: Ática, 2005.

_____. **Alfabetização, leitura e escrita: Formação de professores em curso.** São Paulo: Ática, 2006.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e Ensino Presencial e a Distância.** Campinas, SP: Papirus, 2003.

_____. Educação e comunicação: interconexões e convergências. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 104 - Especial, p. 647-665, out. 2008.

KUHLMANN JR. M. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica.** Porto Alegre: Mediação, 1998.

LANDIM, C. M. M. P. F. **Educação a Distância: Algumas Considerações.** Rio de Janeiro: [s/n], 1997.

LARROSA, J. Literatura, experiência e formação. In: COSTA, M. V. (Org.). **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação.** Porto Alegre: Mediação, 1996.

_____. **Linguagem e educação depois de Babel.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LAZAR, J. Mídia e aprendizagem. In: BRASIL. **Mediatamente! Televisão, cultura e educação.** Brasília: Ministério da Educação, SEED, 1999. p. 91-108.

LEAL, M. G. **Indicadores para a formação de pedagogos na Educação a Distância.** Tese de doutoramento. Programa de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP, 2012.

LÉVY, Pierre. A revolução contemporânea em matéria de comunicação. **Revista Famecos.** Porto Alegre. n. 9, p. 37-49, dezembro 1998.

- LITTO, F. M.; FORMIGA, M. M. M. (Orgs.). **Educação a Distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.
- LITWIN, E. **Educação a Distância: temas para o debate de uma nova agente educativa**. SP: Artmed, 2001.
- LOBO NETO, F. J. S. **Educação a distância: regulamentação**. Brasília: Plano, 2000.
- LOPES, M. C. L. P. **Formação tecnológica de professores e multiplicadores em ambientes digitais**. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP, 2005.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MACEDO, L. de. **Ensaio construtivistas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.
- MARCELO, C. **Formação de professores**. Para uma mudança educativa. Tradução Isabel Narciso. Porto/PORTUGAL: Porto Editora: 1999.
- MARCELO, C. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**. Belo Horizonte, v. 03, n. 03, pp. 11-49, agosto/dezembro, 2010.
- MARCELO GARCÍA, C. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (Coord.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.
- _____. **Formação de Professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.
- _____. Desenvolvimento Profissional: passado e futuro. Sísifo – **Revista das ciências da educação**, n. 08, p. 7-22, jan./abr. 2009.
- _____. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v.03, n.03, p.11-49, 2010.
- MARCELO GARCIA, C.; VAILLANT, D. **Desarrollo profesional docente**. Como se aprende a ensinar? Madrid: Narcea S.A. de Ediciones, 2009.
- MARTINS, O. B. **Experiências de educação a distância no Brasil**. 2009. Disponível em: <<http://www.partes.com.br/educacao/eadformacao.asp>. Acesso em: 21 ago. 2015.
- _____. **Teoria e prática tutorial em educação a distância**. Curitiba: Facinter, 2002.
- MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2001.
- _____. Mediação Pedagógica e o uso da tecnologia. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, SP: Papirus. 2000, p. 133 - 173.

MEDEIROS, J. B. **Redação Científica**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2000.

MELLO, G. N. Formação Inicial de Professores para a Educação Básica: uma (re)visão radical. **São Paulo em Perspectiva**, v.14, n. 1, p. 98-110, 2002.

MILL, D. **Educação a distância e trabalho docente virtual**: sobre tecnologia, espaços, tempos, coletividade e relações sociais de sexo na Idade Mídia. 2006. 322f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais (FAE/UFMG), Belo Horizonte, 2006.

_____. Das inovações tecnológicas às inovações pedagógicas: considerações sobre o uso de tecnologias na Educação a Distância. In: MILL, D.; PIMENTEL, N. (Orgs.) **Educação a Distância**: desafios contemporâneos. São Carlos: EdUFSCar, 2010. p. 43-57.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MIZUKAMI, M. das G. N.; REALI, A. M. de M. R. **Aprendizagem profissional de docência**: saberes, contextos e práticas. São Carlos: EdUFSCAR, 2002.

MOORE, M.; KESRSLEY, G. **Educação a distância**: uma visão integrada. São Paulo: Thomson Learning, 2008.

MORAN, J. M. Os Espaços de atuação do professor com as tecnologias. In: JUNQUEIRA, P.; MARTINS, P. L. O.; JUNQUEIRA, S. R. A (Orgs). **Conhecimento local e conhecimento universal**: diversidade, mídia e tecnologias na educação. Curitiba-PR: Editora Universitária Champagnat, 2004.

_____. **O que é educação a distância**. 2002. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/moran/textos.htm>. Acesso em 15 jul. 2015.

MORAN, J. M.; MASETTO, M.; BEHRENS, M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21. ed. Campinas: Papirus, 2013.

_____. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 7 ed. São Paulo: Papirus, 2003.

MOTA, R. A Universidade Aberta do Brasil. In: LITTO, F.M.; FORMIGA, M. (Org.) **Educação a Distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil. 2009. p. 297-304.

MOREIRA, M.; ARNOLD, S. B. T.; ASSUMPCÃO, S. B. A EAD no processo de democratização do ensino superior no Brasil. In: **Desafios da educação a distância na formação de professores**. Brasília: Secretaria de Educação a Distância/Ministério da Educação, 2006.

MUNDIM, K.C. Ensino a distância no Brasil: problemas e desafios. In: **Desafios da Educação a Distância na formação de Professores**. Brasília: Secretaria de Educação a Distância, 2006.

NEDER, Maria Lúcia Cavalli. **A Formação do Professor a Distância**: Diversidade como base conceitual. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Mato Grosso UFMT/IE, Cuiabá, 1999.

NISKIER, Arnaldo. **Educação à distância: a tecnologia da esperança: políticas e estratégias para a implantação de um sistema nacional de educação aberta e à distância.** 2. ed. São Paulo: Loyola, 2000.

NÓVOA, A. (Coord). **Os professores e a sua Formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1991a.

_____. Concepções e práticas da formação contínua de professores: In: NÓVOA, A. (Org.). **Formação contínua de professores: realidade e perspectivas.** Portugal: Universidade de Aveiro, 1991b.

_____. (Org.). **Vida de professores.** Portugal: Porto Editora, 2000.

_____. **Profissão professor.** Portugal: Porto, 1995.

_____. **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. In: FAZENDA, I. (Org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento.** Campinas: Papirus, 1995. p. 29-41.

_____. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Temas de educação – 1, Dom Quixote Instituto de Inovação Educacional, Nova Enciclopédia 1997. Cap. 1, p. 15-34.

_____. **Professores: imagens do futuro presente.** Lisboa: EDUCA, 2009.

_____. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista de Educación.** Madrid, n. 350, p. 1-10, sep./dic., 2009.

_____. **O regresso dos professores.** Pinhais: Melo, 2011.

NÓVOA, A; THOMAS, S. P; DONALD, A. S; KEN, Z. **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

NUNES, I. B. A história da EaD no mundo. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. M. M. (Orgs.). **Educação a distância: o estado da arte.** São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009, cap. 1, p. 2-8.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. **Associação Criança: um contexto de formação em contexto.** Braga: Livraria Minho, 1998.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; FORMOSINHO, J. O Apoio ao Desenvolvimento Profissional sustentado no Desenvolvimento Organizacional: a Intervenção da Associação Criança. *Infância e Educação: Investigação e Práticas.* **Revista Gedei**, nº 1. 2000.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; FORMOSINHO, J. A formação em contexto: a perspectiva da Associação Criança. In: FORMOSINHO, J. O.; KISHIMOTO, T. M. (Orgs.). **Formação em contexto: uma estratégia de integração.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002a.

_____. O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo. In: MACHADO, M. L. de A. (Org.). **Encontros e desencontros em Educação Infantil.** São Paulo: Cortez, 2002b.

PACHECO, J. **Formação de professores: teoria e práxis**. Braga, PT: Universidade do Minho, 1995.

PASQUALOTTO, L. C. O Profissional da Educação Infantil e os Desafios Políticos da sua Formação. In: **VII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas**, 2006, Campinas, Graf. FE, 2006, p. 165-166.

_____. **O profissional da Educação Infantil e os desafios políticos da sua formação**. HISTEDOPR/GT da Região Oeste do Paraná – UNIOESTE, 2006. Disponível em: www.histedbr.fe.unicamp.br.

PIMENTA, S. G.; GARRIDO, E.; MOURA, M. O. de. Pesquisa colaborativa na escola; uma maneira de facilitar o desenvolvimento profissional dos professores. In: MARIN, A. J. (Org.) **Formação Continuada**. Campinas: Papyrus, 2000.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: _____. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

PIVA JR. D. et. al. **EAD na prática: planejamento, métodos e ambientes**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011. p.10-33; 30-68.

PLACCO, V. M. N. de S.; SOUZA, V. L. T. **Aprendizagem do adulto professor**. São Paulo: Loyola, 2007.

PORTO, Y. S. Formação Continuada: a prática pedagógica recorrente. In: MARIN, A. J. (Org.). **Educação continuada: reflexões e alternativas**. Campinas, SP: Papyrus, 2000.

_____. Formação Continuada: a prática pedagógica recorrente. In: MARIN, A. J. **Educação Continuada**. São Paulo: Papyrus, 2004.

PRADA, L. E. A. **Formação participativa de docentes em serviço**. Taubaté: Cabral Editora Universitária, 1997.

PRADO, M. E. **O uso do computador na formação do professor no curso de magistério**. ENDIPE, 1998.

PRADO, M. E. B. B.; ALMEIDA, M. E. B. de. Criando situações de aprendizagem colaborativa. In: VALENTE, J. A.; PRADO, M. E. B. B.; ALMEIDA, M. E. B. (Org.) **Educação a distância via Internet**. São Paulo: Avercamp, 2003.

PRETI, O. Educação a distância: uma prática educativa mediada e mediatizadora. In: _____. (Org.). **Educação a distância: inícios e indícios de um percurso**. Cuiabá: EdUFMT, 1996.

_____. PRETI, O. (Org.). **Educação a Distância: construindo significados**. Cuiabá: NEAD/IE – UFMT; Brasília: Plano, 2000.

REDIN, E. **O espaço e o tempo da criança: se der tempo a gente brinca**. Porto Alegre: Mediação. 1998.

_____. (Org.) **Infância:** cidades e escolas amigas das crianças. Porto Alegre: Mediação, 2007.

RESENDE, R. S. Fundamentos Teórico-Pedagógicos para EAD. In: Congresso Internacional de Educação a Distância, 12, 2005, Florianópolis. **Anais eletrônicos do Congresso Internacional de Educação a Distância**. Florianópolis: ABED. [Online]; disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/055tcb5.pdf>. Acesso em: ago. 2007.

ROMANOWSKI, J. **Formação e profissionalização docente**. 3. ed. Curitiba: IBPEX, 2008.

ROJAS, J.; MELLO, L. S. (Orgs.) **Educação, pesquisa e prática docente em diferentes contextos**. Campo Grande, MS: Life Editora, 2012.

SANTAELLA, L. **Comunicação e pesquisa:** projetos para mestrado e doutorado. São Paulo: Hacker, 2001.

SCHEIBE, L. Formação de Professores: dilemas da formação inicial a distância. **Educere & Educare**, v. I, nº 2, jul/dez. 2006. Cascavel: UNOESTE, p. 199-212.

SCHON, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa, Dom Quixote, 1992.

_____. **Educando o profissional reflexivo:** um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SCHLOSSER, R.L. A atuação dos tutores nos cursos de educação a distância. **Revista Digital da CVA - RICESU**, v.6, nº 22, 2010.

SILVA Jr. J. R. Reformas do Estado e da Educação e as políticas públicas para a formação de professores a distância: implicações políticas e teóricas. **Revista Brasileira de Educação-ANPEd**, nº 24, set. a dez de 2003.

SILVA, M. (Org.). **Educação online:** teorias, práticas, legislação e formação corporativa. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2006.

SILVA, T. T. Descolonizar o Currículo: estratégias para uma pedagogia crítica. Dois ou três comentários sobre o texto de Michael Apple. In: COSTA, M. V. (org). **Escola Básica na Virada do Século:** Cultura, Política e Currículo. São Paulo: Cortez, 1996.

SILVA, W. C. da. A Reforma da Formação de Professores no Brasil e o lugar social da universidade. In: LINHARES, C. (Org.). **Os professores e a reinvenção da escola**. São Paulo: Cortez, 2001.

SIMÃO NETO, A. **Cenários e Modalidades de EAD**. 1. ed. Paraná: IESDE Brasil, 2012.

SZYMANSKI, H.; ALMEIDA, L. R. de; PRANDINI, R. C. A. R. Perspectivas para a análise de entrevistas. In: SZYMANSKI, H. (Org.). **A Entrevista na Pesquisa em Educação: a prática reflexiva**. 4. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2011.

SOARES, M. **Metamemória-memórias:** travessia de uma educadora. São Paulo: Cortez, 1991.

TARDIF, M. Os Professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática, e saberes no magistério. In: CANDAU, V. M. **Didática, currículo e saberes institucionais educativos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 6. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

TORI, R. **A distância que aproxima**. 2002. Disponível em: <http://www.abed.org.br/publique/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?UserActiveTemplate=3esp&infpoid=608&sid=69&tpl=printerview>. Acesso em: 13 abr. 2015.

VALENTE, J. A. Pesquisa, comunicação e aprendizagem com o computador. O papel do computador no processo ensino-aprendizagem. In: ALMEIDA, M. E. B.; MORAN, J. M. (Orgs). **Integração das Tecnologias na Educação**: salto para o futuro. Brasília: Ministério da Educação, 2005. p. 22-31.

VALENTE, J.; MORAN, J.; ARANTES, V. **Educação a distância**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2011.

VEIGA, I. P. A. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas, SP: Papirus, 2004.

VEIGA, C. G. **História da Educação**. São Paulo: Ática, 2007.

WAJSKOP, G. **Brincar na pré-escola**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

WEFFORT, M. F. (Coord.). Observação Registro Reflexão – Instrumentos Metodológicos I - **Publicações do Espaço Pedagógico**, SP, 1996.

ZABALZA, M. A. **A qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores**: Ideias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

_____. **Los profesores como profesionales reflexivos y la democratización de la reforma escolar**. Congreso Internacional de Didáctica: Volver a pensar la educación, (Vol II). Madrid: Morata, 1995.

_____. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479-504, set./dez. 2010.

ZEICHNER K. M.; LISTON, D. P. Teaching student teachers to reflect. **Harvard Educational Review**, v. 57, n. 1, p. 23-46, Spring 1987.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Folha - 1

Título do estudo: Professores da Educação Infantil: diálogo entre a formação a distância e o desenvolvimento profissional

Pesquisador(es) responsável(is):

Professora Dra. Maria Cristina Lima Paniago (Coordenadora) – cristina@ucdb.br
Ana Paula Gaspar Melim – Acadêmica do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco – UCDB.

Instituição: Universidade Católica Dom Bosco (UCDB)

Telefone para contato: 67 3312-3697

Local da coleta de dados: Questionário on-line e Entrevista em local a ser definido.

Prezado(a) Senhor(a):

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa de forma totalmente voluntária.

Antes de concordar em participar desta pesquisa, é muito importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento.

Os pesquisadores deverão responder todas as suas dúvidas antes que você se decida a participar.

Para participar deste estudo você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira.

Você tem o direito de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhuma penalidade e sem perder os benefícios aos quais tenha direito, não acarretando qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador.

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Folha - 2

Objetivo do estudo:

Geral:

- Analisar o curso de Licenciatura em Pedagogia para a Educação Infantil – modalidade a distância (2006-2010), oferecido pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, numa parceria interinstitucional denominada Consórcio PROFORMAR, e as implicações no processo formativo e no desenvolvimento profissional de professores da Educação Infantil.

Específicos:

- Conhecer e analisar o projeto pedagógico no curso de Licenciatura em Pedagogia para a Educação Infantil – modalidade a distância.
- Analisar as concepções dos professores sobre a formação a distância e as concepções da Educação Infantil.
- Analisar como professores egressos da formação à distância articulam suas concepções acerca da Educação Infantil com o desenvolvimento profissional.

Justificativa do estudo: O estudo justifica-se em função da necessidade de compreender a as implicações no processo formativo e no desenvolvimento profissional dos professores da Educação Infantil.

Procedimentos. Optamos por utilizar uma combinação de geração de registros, com a entrevista semiestruturada gravada, questionários online individual com questões fechadas e abertas. Serão selecionados os professores que participaram do curso de Licenciatura em Pedagogia para a Educação Infantil – modalidade a distância (2005-2009), oferecido pela UFMS em parceria interinstitucional com o Consórcio PROFORMAR em Mato Grosso do Sul – MS e atualmente atuam na Educação Infantil. Os questionários e as entrevistas serão realizados em outubro de 2015.

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Esclarecimento quanto Comitê de Ética em Pesquisa:

O Comitê de Ética na Pesquisa (CEP) é responsável pela avaliação das implicações éticas de uma pesquisa com seres humanos, tal como está preconizado na Resolução CNS/MS 466/2012, do Conselho Nacional de Saúde (CNS), Ministério da Saúde (MS). A Universidade Católica Dom Bosco, buscando a transparência em suas ações, sensível aos desejos da sociedade civil e acatando a normativa vigente, não poderia se eximir da responsabilidade ética em relação as pesquisas nas quais aparece como IES proponente e coloca-se a disposição para dúvidas e esclarecimentos em relação a ética desse estudo. O CEP da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), está instalado na Av. Tamandaré, Nº 6000 - Bairro: Jardim Seminário. Campo Grande-MS CEP. 79117-900 Endereço eletrônico: cep@ucdb.br, horário de funcionamento das 8h às 17h, telefone para contato: 67 3312-3615

Benefícios. Entendemos, com base em uma perspectiva qualitativa, que o principal produto de uma pesquisa como essa é a socialização, partilha, divulgação para a sociedade, principalmente àqueles inseridos em contextos educacionais, dos novos conhecimentos produzidos, elaborados e re-elaborados, problematizados, discutidos e investigados. O resultado desta pesquisa pode também intervir na elaboração das políticas públicas, considerando a formação a distância e o desenvolvimento profissional de professores da Educação Infantil.

Sigilo. As informações fornecidas por você serão confidenciais e de conhecimento apenas dos pesquisadores responsáveis. Os sujeitos da pesquisa não serão identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados em qualquer forma. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada com o pesquisador responsável e a outra será fornecida a você.

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Eu, _____, portador do documento de Identidade _____ fui informado (a) dos objetivos do estudo “Professores da Educação Infantil: diálogo entre a formação a distância e o desenvolvimento profissional”, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar.

Declaro que concordo em participar desse estudo. Declaro que autorizo a toma de imagens (vídeos, fotos, gravação, entrevista, etc) e seu uso na pesquisa. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

O Presente documento deverá ser rubricado em cada folha e assinado ao final pelo participante da pesquisa ou seu responsável legal quando seja o caso e pelo pesquisador.

Campo Grande/MS, _____ de _____ de _____.

Nome e Assinatura do Pesquisador Responsável (Coordenador):

(Nome e CPF)

Nome e Assinatura do Participante da Pesquisa:

(Nome e CPF)

APÊNDICE B

Modelo de questionário *online* para os professores

Eu, Ana Paula Gaspar Melim, estou realizando o curso de doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco – UCDB. Tenho como objetivo de pesquisa a formação de: professores da Educação Infantil na modalidade a distância.

Nessa pesquisa estou investigando o processo formativo dos professores que participaram do projeto PROFORMAR.

Na perspectiva de delimitar meu objeto de estudo, optei por realizar a pesquisa envolvendo os professores que participaram desse projeto no polo de São Gabriel do Oeste.

Caso queira colaborar, peço a gentileza de preencher todos os campos, respondendo às perguntas de forma clara e mais completa possível. Os dados fornecidos permanecerão no anonimato e serão utilizados exclusivamente para fins acadêmicos. É extremamente importante a sua colaboração.

Agradeço a sua participação.

Atenciosamente,

A Pesquisadora.

1.DADOS DE IDENTIFICAÇÃO - Caro/a Professor/a, as perguntas abaixo têm o intuito de evidenciar os aspectos gerais para o delineamento do perfil dos participantes da pesquisa. *

Digite o seu nome, e-mail e celular:

1.1.Faixa etária: *

PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: DIÁLOGO ENTRE A FORMAÇÃO A DISTÂNCIA E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL (OFICIAL)

Eu, Ana Paula Gaspar Melim, estou realizando o curso de doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco – UCDB. Tenho como objetivo de pesquisa a formação de: professores da Educação Infantil na modalidade a distância.

Nessa pesquisa estou investigando o processo formativo dos professores que participaram do projeto PROFORMAR.

Na perspectiva de delimitar meu objeto de estudo, optei por realizar a pesquisa envolvendo os professores que participaram desse projeto no polo de São Gabriel do Oeste.

Caso queira colaborar, peço a gentileza de preencher todos os campos, respondendo às perguntas de forma clara e mais completa possível. Os dados fornecidos permanecerão no anonimato e serão utilizados exclusivamente para fins acadêmicos. É extremamente importante a sua colaboração.

Agradeço a sua participação.

Atenciosamente,

A Pesquisadora.

1.DADOS DE IDENTIFICAÇÃO - Caro/a Professor/a, as perguntas abaixo têm o intuito de evidenciar os aspectos gerais para o delineamento do perfil dos participantes da pesquisa. Digite o seu nome, e-mail e celular:

1.1.Faixa etária:

menos de 25 anos

25 a 30 anos

31 a 45 anos

46 a 50 anos

51 a 55 anos

56 a 60 anos

mais de 60 anos

1.2. Qual das opções abaixo melhor representa o seu nível de escolaridade completo?

Ensino Superior – Pedagogia

Pós Graduação

Outro:

1.3. Atuação profissional

Caso assinale mais de uma, favor especificar segmento/ano no campo "Outro"

Educação Infantil - creche

Educação Infantil – pré-escola

Ensino Fundamental 1º Segmento

Outro:

1.4. Há quanto tempo você trabalha como professor(a) na Educação Infantil? *

Entre 1 a 5 anos

Entre 5 a 10 anos

Entre 10 a 15 anos

Mais de 15 anos

Outro:

1.5. Vínculo profissional:

- Funcionário Rede Pública – Concursado
- Funcionário Rede Pública – Contrato Temporário/aulas complementares
- Funcionário Rede Privada
- Outro:

1.6. Qual sua carga horária semanal?

- 20 horas-aula
- 40 horas-aula
- Mais de 40 horas-aula
- Outro:

1.7. Como se deu a sua inscrição no vestibular para o curso de Licenciatura em Pedagogia para a Educação Infantil – Modalidade a Distância?

- Adesão
- Indicação da Secretaria Municipal de Educação/Direção da Instituição
- Outro:

2. SOBRE SEU CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL - Caro/a Professor/a, as perguntas abaixo têm o intuito de evidenciar suas considerações iniciais a respeito do oferecimento do curso de Licenciatura em Pedagogia para a Educação Infantil – Modalidade a Distância.

2.1. No curso de Licenciatura em Pedagogia para a Educação Infantil – Modalidade a Distância o desenvolvimento das disciplinas foi:

- Ótimo
- Bom
- Regular
- Ruim

2.2. Considera que a carga horária ofertada pelas disciplinas do curso de Licenciatura em Pedagogia para a Educação Infantil – Modalidade a Distância foi adequada a sua formação e desenvolvimento profissional?

- SIM

Não

Outro:

2.3. Dentre as metodologias abaixo, quais foram mais utilizadas durante o oferecimento das disciplinas no curso de Licenciatura em Pedagogia para a Educação Infantil – Modalidade a Distância? (pode marcar mais de uma resposta).

Discussão com o orientador pedagógico

Leitura e discussão de textos

Aulas práticas com pesquisas em bibliotecas

Aulas práticas com pesquisas na Internet

Apresentação de seminários

Estudo dos fascículos

Escrita do Memorial

Outro:

2.4. Dentre os conteúdos abaixo, quais foram mais explorados nas disciplinas ofertadas durante o curso de Licenciatura em Pedagogia para a Educação Infantil – Modalidade a Distância? (pode marcar mais de uma resposta)

Conceitos de infância e Educação Infantil

Precursores da Educação Infantil

Crescimento e Desenvolvimento da criança

Saúde, Alimentação e Nutrição

Políticas Públicas da Educação Infantil

Currículo na Educação Infantil

Importância da Educação Infantil

Metodologia da Educação Infantil (Linguagens Artísticas – Linguagens Corporais – Literatura Infantil – Jogos – Mundo Social – Natureza)

Outro:

2.5. Que fontes, em geral, você consultou durante o curso? (pode marcar mais de uma resposta)

Fascículo(s)

Livros impressos

Revistas impressas

Fitas de vídeo / DVD

CD'S

- Internet
- Ambiente Virtual
- Biblioteca no polo
- Outro:

2.6. Considera que os fascículos das disciplinas, disponibilizados durante o curso de Licenciatura em Pedagogia para a Educação Infantil – Modalidade a Distância foram adequados à sua formação e desenvolvimento profissional?

- SIM
- NÃO
- Outro:

2.7. Que contribuições o curso trouxe para a sua formação e desenvolvimento profissional? (pode marcar mais de uma resposta)

- Ampliação do referencial teórico
- Aprofundamento de conhecimentos específicos da Educação Infantil
- Dinamização da prática docente
- Outro:

3. SOBRE O OFERECIMENTO DO CURSO NA MODALIDADE A DISTÂNCIA Caro/a Professor/a, as perguntas abaixo têm o intuito de evidenciar suas considerações iniciais a respeito do oferecimento do curso de Licenciatura em Pedagogia para a Educação Infantil – Modalidade a Distância.

3.1. Sua opção pelo curso de Licenciatura em Pedagogia para a Educação Infantil foi por ser oferecido na modalidade a distância (EAD)?

- SIM
- NÃO
- Outro:

3.2. Qual a sua concepção de ensinar/aprender na modalidade a distância?

- Processo Individual de Estudo e Reflexão
- Processo Interativo de Estudo e Reflexão
- Outro:

3.3. Você recebeu alguma preparação e/ou orientação para o início do curso de Licenciatura em Pedagogia para a Educação Infantil – Modalidade a Distância?

SE RESPONDER SIM, QUAL? (PREENCHA NO CAMPO "OUTRO" A SUA RESPOSTA).

SIM

NÃO

Outro:

3.4. Você recebeu orientação para o uso dos fascículos?

SE RESPONDER SIM, QUAL? (PREENCHA NO CAMPO "OUTRO" A SUA RESPOSTA)

SIM

NÃO

Outro:

3.5. Sobre espaço e tempo de oferecimento do curso de Licenciatura em Pedagogia para a Educação Infantil – Modalidade a Distância considera: (pode marcar mais de uma resposta)

Com as tecnologias, foi possível conciliar o trabalho e o curso

Durante o oferecimento do curso delimito bem meu tempo de trabalho com atividades presenciais e a distância

Utilizei o ambiente virtual para organização do tempo de estudo

Outro:

3.6. O que mais lhe ajudou no desenvolvimento do curso de Licenciatura em Pedagogia para a Educação Infantil – Modalidade a Distância? (pode marcar mais de uma resposta)

Experiência como professor

Experiência no contexto da modalidade a distância

Troca de experiência com o/a orientador/a pedagógico/a

Aprendizagem com a própria prática

Outro:

COMENTÁRIOS

APÊNDICE C

Modelo de entrevista coletiva para as professoras

Bom dia!

Eu, Ana Paula Gaspar Melim, prosseguindo a pesquisa em que investigo o processo formativo dos professores que participaram do Consórcio PROFORMAR, após analisar as questões respondidas no questionário *online* foi possível traçar um perfil geral das professoras egressas do curso.

Início agradecendo o preenchimento do questionário *online* e informando que os dados produzidos foram importantes na preparação de nossa entrevista coletiva.

Nesta segunda fase pretendo conhecer mais sobre os conhecimentos e expectativas que vocês, as professoras que atuam na Educação Infantil, têm sobre o oferecimento do curso, bem como das concepções da Educação Infantil, da modalidade a distância (EAD) e do desenvolvimento profissional. Por isso, a colaboração de vocês e suas opiniões são fundamentais para mim. Peço permissão para gravar a entrevista coletiva, mas reitero que os dados fornecidos permanecerão no anonimato e serão utilizados exclusivamente para fins acadêmicos. É extremamente importante a sua colaboração.

Desde já agradeço pela sua cooperação, essencial para o desenvolvimento da pesquisa, e coloco-me à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Agradeço a sua participação.

Atenciosamente,

A Pesquisadora.

Para início de conversa:

Busquei resgatar os memoriais e as fotos da formatura na Secretaria Acadêmica do polo de São Gabriel do Oeste _ MS, para contribuir com esse momento da entrevista, em que cada uma poderá revisitar os memoriais e, portanto retomar os registros do processo de formação no curso.

1. Em relação aos dados de identificação vocês gostariam de comentar a respeito de algum aspecto?
2. Quando iniciaram o curso, como tomaram conhecimento do projeto político-pedagógico do curso de Licenciatura em Pedagogia para a Educação Infantil – modalidade a distância?
3. Na opinião de vocês qual(is) a(s) implicações do projeto político-pedagógico do curso de Licenciatura em Pedagogia para a Educação Infantil – modalidade a distância no seu processo formativo?
4. Eu gostaria de conhecê-las um pouco mais e dessa forma entendo interessante ouvi-las sobre o oferecimento do curso (disciplinas, carga horária, metodologias, conteúdos mais explorados, fontes, fascículos, contribuições para sua formação e desenvolvimento profissional) e as concepções da Educação Infantil e da modalidade a distância.
5. Em relação as concepções sobre a Educação Infantil, criança e infância, gostaria de ouvi-las.
6. Eu gostaria de ouvi-las um pouco mais sobre o oferecimento do curso (ensinar/aprender, preparação e orientação para início do curso, uso dos fascículos, espaço/tempo, auxílio para o desenvolvimento do curso) e as concepções da Educação Infantil e da modalidade a distância.
7. Eu gostaria de ouvi-las em relação as concepções sobre a modalidade a distância (EAD).
8. Na opinião de vocês, o que o curso representou para a a formação e desenvolvimento profissional.
9. Como vocês entendem a articulação entre as concepções acerca da Educação Infantil, modalidade a distância e desenvolvimento profissional.
10. Em que medida o oferecimento do curso a distância pode implicar no processo formativo e no desenvolvimento profissional de professores da Educação Infantil.

Comentários Adicionais.

APÊNDICE D

Modelo de entrevista para a coordenadora do curso

Bom dia!

Eu, Ana Paula Gaspar Melim, prosseguindo a pesquisa em que investigo o processo formativo dos professores que participaram do Consórcio PROFORMAR, pretendo conhecer mais sobre a construção, implantação e implementação do curso.

Por isso, sua colaboração é fundamental para mim. Peço permissão para gravar a entrevista, mas reitero que os dados fornecidos permanecerão no anonimato e serão utilizados exclusivamente para fins acadêmicos. É extremamente importante a sua colaboração.

Desde já agradeço pela sua cooperação, essencial para o desenvolvimento da pesquisa, e coloco-me à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Agradeço a sua participação.

Atenciosamente,

A Pesquisadora.

1. Comente a respeito da oferta e realização do curso.
2. Gostaria de ouvi-la em relação à organização das Universidades envolvidas no Consórcio PROFORMAR.
3. Poderia relatar a relação partilhada pela UFMS no Consórcio PROFORMAR.
4. Gostaria de ouvi-la em relação à organização do curso quanto ao projeto político-pedagógico.

Comentário Adicional.