

Profissionalização docente nas licenciaturas a distância dos Institutos Federais do Brasil
Teaching professionalization in distance licentiate Programs at Federal Institutes in
Brazil

Profesionalización docente en programas de licenciatura a distancia en Institutos
Federales de Brasil

Recebido: 07/04/2020 | Revisado: 21/04/2020 | Aceito: 21/04/2020 | Publicado: 22/04/2020

Roberta Pasqualli

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8293-033X>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina, Brasil

E-mail: roberta.pasqualli@ifsc.edu.br

Marie Jane Soares Carvalho

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1746-2044>

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

E-mail: marie.jane@ufrgs.br

Resumo

O objetivo do texto é analisar o processo de profissionalização docente para atuar nos cursos de Licenciatura a Distância em Ciências Naturais e Matemática nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) no Brasil. A metodologia, fenomenológica, materializou-se por meio de (a) localizar, entre todos os IFs do Brasil, os cursos objeto da pesquisa; (b) analisar seus ordenamentos institucionais e, (c) analisar, cotejar e refletir, por meio da análise ideográfica e nomotética, o fenômeno em questão. Conclui-se que profissionalização docente é fruto de formação inicial e continuada consciente e pautada em trajetórias que reflitam sobre o processo de formação, o espaço de trabalho e sua relação com o mundo desejado.

Palavras-chave: Profissionalização docente; Formação de professores; Educação a Distância.

Abstract

The objective of the text is to analyze the teaching professionalization process to work in distance learning courses in Natural Sciences and Mathematics at the Federal Institutes of Education, Science and Technology (IFs) in Brazil. The phenomenological methodology materialized by (a) locating, among all the IFs in Brazil, the courses object of the research; (b) analyzing their institutional

arrangements and, (c) analyzing, collating and reflecting, through ideographic and nomothetic analysis, the phenomenon in question. It is concluded that teacher professionalization is the result of initial and continued conscious training and guided by trajectories that reflect on the training process, the work space and its relationship with the desired world.

Keywords: Teacher professionalization; Teacher formation; Distance Education.

Resumen

El objetivo del texto es analizar el proceso de profesionalización docente para trabajar en cursos de educación a distancia en Ciencias Naturales y Matemáticas en los Institutos Federales de Educación, Ciencia y Tecnología (IF) en Brasil. La metodología fenomenológica materializada por (a) ubicar, entre todos los IF en Brasil, los cursos objeto de la investigación; (b) analizar sus arreglos institucionales y (c) analizar, cotejar y reflejar, a través del análisis ideográfico y nomotético, el fenómeno en cuestión. Se concluye que la profesionalización de los docentes es el resultado de una capacitación consciente inicial y continua y guiada por trayectorias que reflejan el proceso de capacitación, el espacio de trabajo y su relación con el mundo deseado.

Palabras clave: Profesionalización docente; Formación de profesores; Educación a Distancia.

1. Introdução

O cotidiano da sala de aula sempre foi e sempre será um dos ricos espaços para a construção do processo de ensino-aprendizagem e, é com o objetivo de analisar o processo de profissionalização docente para atuar nos cursos de Licenciatura a Distância em Ciências Naturais e Matemática nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) no Brasil que este texto se constrói. É cotidiano da sala de aula que o professor estimula discussões e reflexões, partindo das experiências significativas dos estudantes, estabelecendo relações com o conhecimento científico, ressignificando as construções oriundas do senso comum, transformando-as de modo mais informado e posicionado. (Santos, 2002). Por outro lado, esse mesmo espaço convive com tensões históricas, encorajando a busca pelo rompimento com a racionalidade técnica, num compromisso com a reconfiguração dos saberes (de ensinar e aprender), ou seja, a superação da perspectiva dicotômica da modernidade e a preocupação com a sociedade e com o mundo em que vivemos.

Nessa direção, o processo de profissionalização docente e os saberes mobilizados pelos professores da Educação Superior (na modalidade de EAD), a partir de seu protagonismo (suas ações, reflexões e novas ações sobre a prática), fazem parte das

preocupações deste texto, já que por meio dos diferentes processos formativos de estudantes ocorrem diferentes tipos de formações humanas e transformações sociais.

Sobre a importância do espaço das contradições e tensões produzidas nas salas de aula, Cunha (2001, p. 77) elege as inovações pedagógicas como “objeto de estudo que pode trazer importantes contribuições se o foco preferencial for à análise de sua gênese.”.

Um novo processo de profissionalização docente surge, onde as inovações pedagógicas podem trazer importantes contribuições para a formação dos sujeitos e para as transformações sociais necessárias à contemporaneidade. Já não precisamos de professores ‘detentores de saberes’, que tem algo para ‘transmitir’ aos estudantes, reconhecidamente ‘vazios’ de conhecimentos, mas de professores que dialoguem com verdades provisórias.

Enricone (2001) afirma que a ruptura com a forma tradicional de ensino deve iniciar nos cursos de formação de professores. Leite (2000) compreende que a formação vai além de uma mudança de postura do professor, já que a ele compete,

[...] como intelectual público, um protagonista do ato pedagógico e formativo que coloca nas questões sociais e políticas a ênfase de seu trabalho, tornando públicos novos referenciais na perspectiva da ética e da emancipação humana; o conhecimento social, um conceito que engloba e reconfigura saberes científicos, da academia, com saberes do cotidiano, das pessoas, que se constrói através de aproximações sucessivas entre prática e teoria, entre conhecimento “vivo” e conhecimento “morto”, resgatando o humano da relação educativa; a inovação pedagógica, uma ação criadora de rompimento com os paradigmas tradicionais vigentes no ensino e na pesquisa, ou uma ação situada no patamar da transição paradigmática, com reconfiguração de saberes e poderes; a avaliação institucional, um organizador qualificado que permite repensar pontos fortes e fracos da instituição, mostrando a “qualidade da diferença e a diferença desta qualidade” para a construção de um projeto político-pedagógico integrador para o seu desenvolvimento; as novas tecnologias da comunicação e da informação, uma técnica e uma possibilidade articuladora para a construção de teias de conhecimento, de redes interativas que caracterizam pedagogias inovadoras presenciais e não presenciais, visíveis e não visíveis. (Leite, 2000, p. 146).

Observa-se então a multiplicidade de relações que precisam ser estabelecidas pelos professores durante toda sua caminhada de profissionalização docente. São relações que não existem sem que haja o contato entre os pares educacionais; seja com o envolvimento de todos ou de alguns, são relações que exigem dos professores, estudantes e da sociedade civil o compromisso com o porvir educacional. Sendo assim, para que se comece a estabelecer o estreitamento dessas relações, existe a necessidade de que o professor da educação superior cesse com o isolamento comum nos departamentos das Universidades para que, com seus pares, discuta e reflita sobre as experiências vivenciadas no cotidiano da sala de aula,

objetivando a construção de Pedagogias que sejam capazes de romper com os paradigmas da racionalidade técnica ainda presente nos cursos de formação de professores na atualidade.

2. Metodologia

A opção metodológica foi pela abordagem qualitativa, com o desenvolvimento de pesquisa de cunho fenomenológico, que não traz consigo a imposição de uma verdade teórica ou ideológica preestabelecida, mas trabalha com o real vivido, buscando a compreensão do que somos e do que fazemos – cada um de nós e todos em conjunto.

A pesquisa fenomenológica tem como objetivo ir diretamente à experiência vivida, aquela experiência que causa desconforto, estranhamento, inquietação, perplexidade e que não se torna clara, por não ter sido tomada como objeto de investigação por quem se sentiu-se afetado por ele.

Essa modalidade assume a busca da compreensão de algo que não traz consigo conceitos prévios, dados por explicações teóricas sobre o que está no foco da pesquisa, nem procedimentos metodológicos que indiquem de antemão o que é para ser visto no decorrer da investigação ou que antecipe afirmação de hipóteses, comprovação de fatos ou, ainda, que eleja uma tese a ser defendida. (Mocrosky, 2010, p. 25).

Nesta direção a fenomenologia busca o abandono de conceitos prévios que muitas vezes dificultam ou até mesmo impossibilitam que se veja o anunciado já que se está focado em aspectos pré-julgados necessários. Claro que isso não significa que pesquisador desconheça o assunto, já que o estranhamento diante da experiência vivida requer dele a imersão no mundo da pesquisa por ele mobilizada. Mas é importante destacar que o conhecimento do pesquisador é seu suporte para que as suas dúvidas nasçam mas, ele precisa deixá-las em suspensão até que os olhos lhe sejam abertos e então poder observar o que a pesquisa irá lhe mostrar. Suspender não significa abandonar mas, sim “permanecer alerta de modo a precaver-se de postular sobre a experiência, afastando-se do movimento de compreendê-la.” (Mocrosky, 2010, p. 26).

Na fenomenologia, a investigação se dá sobre o fenômeno não apenas como ele se mostra, não apenas para o que é evidentemente claro, ao que nos salta aos olhos e é por isso que Heidegger afirma que:

Justo o que não se mostra diretamente e na maioria das vezes e sim se mantém velado frente ao que se mostra diretamente e na maioria das vezes, mas, ao mesmo tempo, pertence essencialmente ao que se mostra diretamente e na maioria das vezes a ponto de constituir o seu sentido e fundamento. (Heidegger, 1999, p.66)

Bicudo (1994, p. 18) corrobora com Heidegger quando afirma que:

O mostrar-se ou o expor-se à luz, sem obscuridade, não ocorre em um primeiro olhar o fenômeno, mas paulatinamente, dá-se na busca atenta e rigorosa do sujeito que interroga e que procura ver além da aparência, insistindo na procura do característico, básico, essencial do fenômeno (aquilo que se mostra para o sujeito). (Bicudo, 1994, p.18)

Sendo assim, o fenômeno se mostra mas também se preserva. Dependendo das circunstâncias ele se mantém oculto e nosso olho não o percebe. Seus ângulos, muitas vezes velados, escondem o que precisa de mais luminosidade para se destacar.

Mocrosky (2010) destaca a necessidade, por parte de quem interroga, de que a consciência esteja em permanente estado de alerta pois só assim as múltiplas faces do fenômeno poderão ser percebidas. Continua afirmando que é necessário ter clara as intenções e atenção as aberturas para que o que se deseja ver seja realmente observado mesmo que não em sua totalidade.

Sendo assim, não é possível antecipar os resultados de um determinado fenômeno, não é possível saber exatamente onde se vai chegar. Está no situado no mundo da vida de quem o investiga, no solo onde a dúvida foi plantada e neste mesmo solo que, com calma, espera as respostas florescerem.

Como o fenômeno é vivenciado por quem interroga, outras experiências também vão sendo percebidas. Ao ser “interrogado pelo sujeito através dos sentidos [...] se mostra para este sujeito, com uma aparência que é a primeira abordagem para a compreensão da essência” (Fini, 1994, p.25).

Descrever é o modo de se registrar o visto. Esta estratégia auxilia o investigador a constituir os dados sobre os quais se volta inúmeras vezes, tentando encontrar os sentidos do que está se mostrando alimentando o objeto de sua busca e, sendo assim, descrever é o ato de registrar e tornar acessível uma determinada situação. É relatar o observado, transformando a experiência vivenciada em linguagem, deixando às escuras os juízos de valor, sempre com o olhar sobre a dúvida plantada que está em repouso, esperando por respostas.

Com foco no questionamento, **qual a importância da profissionalização docente para os professores que atuam nos cursos de formação de professores na modalidade de**

Educação a Distância (EAD)? a investigação se encaminhou pela busca dos olhares dos sujeitos acerca da compreensão da pluralidade e complexidade apresentada pelos sistemas de ensino na modalidade de EAD e da relevância da profissionalização para o exercício da docência nos cursos de Licenciatura em Ciências Naturais e Matemática, nesta modalidade, nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs). O local da pesquisa foram os sete IFs do país que ofertavam, até março de 2013, cursos de Licenciatura em Física, Química, Biologia e Matemática na modalidade de EAD. Os sujeitos investigados foram 12 gestores de EAD (G), 16 professores pesquisadores (PP), 26 professores formadores (PF) e 31 tutores (T). Cabe destacar que alguns dos sujeitos investigados exerciam mais de uma função no momento da pesquisa.

Sobre estes, destaca-se: (1) quanto ao gênero: (a) 54% de mulheres; e (b) 46% de homens; (2) quanto ao tempo de trabalho na educação: (a) 24% até 5 anos; (b) 22% até 10 anos; (c) 19% até 15 anos; (d) 19% até 20 anos e; (e) 16% mais de 20 anos e, (3) quanto a formação acadêmica: (a) 9% graduados; (b) 30% especialistas; (c) 52% mestres e; (e) 9% doutores.

Na busca pelo método de pesquisa optou-se pelos procedimentos da pesquisa qualitativa com o desenvolvimento de pesquisa fenomenológica, haja vista que ela:

[...] assume a busca da compreensão de algo que não traz consigo conceitos prévios, dados por explicações teóricas sobre o que está no foco da pesquisa, nem procedimentos metodológicos que indiquem de antemão o que é para ser visto no decorrer da investigação ou que antecipe afirmação de hipóteses, comprovação de fatos ou, ainda, que eleja uma tese a ser defendida (Mocroski, 2010, p. 25).

A opção metodológica não é exatamente um querer, um optar por optar. A justificativa tem a ver com a força do objeto, ou seja, o questionamento exige uma forma qualitativa e avaliou-se que a melhor abordagem para saber a importância atribuída pelos professores à profissionalização docente é realizar entrevista direta. A análise para buscar a 'importância atribuída' exige uma abordagem fenomenológica em razão de que ela se propõe a elucidar o significado atribuído pelo próprio sujeito à sua profissionalização. O sentido que o sujeito entrevistado apresenta é que tem relevância para destacar a importância da profissionalização. Registra-se o que cada sujeito vive e observa ao realizar a experiência pedagógica como professor e ao viver forças e experiências debilitadas no contexto dos IFs.

A investigação foi estruturada em três momentos. O primeiro, de enfoque quantitativo, identificou, entre todos os IFs do Brasil, os que possuíam, até março de 2013, cursos de

Licenciatura em Ciências Naturais e Matemática na modalidade de EAD ofertados por meio da Universidade Aberta do Brasil (UAB) ou por iniciativa da própria instituição. Em um segundo momento, foram analisados os ordenamentos institucionais, Projeto Político Institucional (PPI) e Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) dos sete IFs investigados além dos onze Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) de Matemática, Física, Química e Biologia. O objetivo, nesta fase da pesquisa, foi a busca por informações acerca de políticas institucionais para a profissionalização dos professores da educação superior que atuam da modalidade de EAD.

O terceiro momento da pesquisa foi realizado por meio da análise ideográfica e da análise nomotética dos dados. Buscou-se identificar, direta e indiretamente, em 61 depoimentos, o olhar dos professores da educação superior sobre a importância da profissionalização para o exercício da docência em cursos a distância.

Na análise ideográfica, os resultados foram produzidos a partir das falas de professores formadores, professores pesquisadores, tutores e gestores, dos cursos de Ciências Naturais e Matemática oferecidos na modalidade de EAD pelos IFs do país. Os depoimentos foram individuais, sem a interferência de terceiros, baseados em questionamentos previamente elaborados. Contudo, elementos não existentes nos questionamentos diretos foram apresentados sem que houvesse interferência do pesquisador. Foi o momento de olhar as frestas, ou seja, aquilo que se anuncia como saber sem necessariamente perguntar.

Na análise nomotética, as falas dos sujeitos foram encaminhadas em direção das generalidades, ou seja, de características básicas compreendidas nas formas de manifestação do fenômeno passíveis de interpretação.

É esse movimento de pesquisa, no que se refere a importância da profissionalização docente para o exercício da docência no ensino superior em cursos a distância e seus desdobramentos analíticos, que se explora a seguir.

3. Profissionalização para a Docência na Educação Superior

Atualmente não existe uma preparação específica para a docência universitária, seja ela presencial ou a distância. O professor normalmente chega pouco preparado para lidar com as especificidades que são peculiares ao Ensino Superior, seja nos cursos de Bacharelados, nas Licenciaturas ou nos Cursos Superiores de Tecnologia. Uma parte dos professores desse nível de ensino são profissionais liberais que fazem do exercício da docência universitária

uma forma de *status*, ao contrário da atuação na docência na Educação Básica, que, muitas vezes é motivo menosprezo.

Cunha & Leite (1996, p. 86) reforçam essa ideia quando afirmam que na Educação Superior:

O professor é valorizado principalmente pelo êxito que alcança no exercício de sua atividade profissional liberal. Entre os indicadores desse estado estão a localização de seu consultório/escritório, a classe social e o poder aquisitivo de seus clientes, os casos “importantes” em que obteve sucesso no encaminhamento, os congressos de que participa, devidamente divulgados para o público e a relação afetiva que tem com os estudantes que, na maioria das vezes, já foram rigidamente selecionados pelo sistema educacional. (Leite & Cunha, 1996, p. 86).

Análises empíricas mostram que parte dos professores da educação superior, nunca teve contato com a formação pedagógica e, tampouco a desejam. O contato com a pesquisa e a extensão também não está nos seus planos. Acreditam que discussões pedagógicas são ‘coisa de Pedagogos’ e que a melhor maneira de ensinar é aquela que aprenderam com seus melhores professores (normalmente, também na mesma condição de formação e partindo apenas de seu próprio juízo de valor). A predisposição à formação pedagógica algumas vezes aparece apenas quando o professor se envolve em situações críticas, diante das quais ele se percebe incapaz de resolver e que podem afetar o seu *status* social.

Entretanto Behrens (1998, p. 57) destaca que não é só desses professores que a Universidade é constituída:

No momento histórico, encontram-se exercendo a função de docente da educação superior *quatro grupos* de professores: a) os profissionais de várias áreas do conhecimento que se dedicam à docência em tempo integral; b) os profissionais que atuam no mercado de trabalho específico e dedicam ao magistério algumas horas por semana; c) os profissionais docentes da área pedagógica e das licenciaturas que atuam na universidade e, paralelamente, no ensino básico (educação infantil, ensino fundamental e/ou médio); d) os profissionais da área da educação e das licenciaturas que atuam em tempo integral na universidade. (grifo nosso). (Behrens, 1998, p. 57)

Voltando à preocupação, especificamente para a formação dos professores de Ciências Naturais e de Matemática por meio da modalidade de EAD pergunta-se: (a) se, como vimos anteriormente, a formação dos professores para o exercício do magistério superior parece ser ‘terra de ninguém’, de quem é a responsabilidade pela formação dos professores da educação superior que atuarão como protagonistas desse processo formativo? E (b) como fica a formação dos professores para o exercício do magistério superior na modalidade de EAD?

Cleoni Fernandes (1998) destaca que os critérios pedagógicos ainda são pouco discutidos na maioria das universidades no momento da contratação de professores. A titulação é normalmente o condicionante primário para a contratação, já que eleva os níveis avaliativos perante os organismos de fiscalização e avaliação.

Nos IFs, os requisitos exigidos para a contratação de professores são os que a Lei 8112/90 em seu Art. 5º. aponta para a investidura em cargo público: I - a nacionalidade brasileira; II- o gozo dos direitos políticos; III – a quitação com as obrigações militares e eleitorais; IV – o nível de escolaridade exigido para o exercício do cargo; V – a idade mínima de dezoito anos e, VI – aptidão física e mental.

Na maioria dos editais de contratação docente para atuar nos IFs é exigido, como requisito mínimo, somente a formação em curso de Superior de Graduação. Isso acontece em função da compreensão jurídica de que, para ser professor do Ensino Básico Técnico e Tecnológico (EBTT), não é permitido exigir maior formação. Por conta desse entendimento jurídico, boa parte dos IFs evita a abertura de concursos públicos com critérios superiores ao de Graduação, pois sabem que poderão ser questionados juridicamente podendo ter que refazer o concurso ou até ‘perder’ a vaga disponibilizada.

Para tentar minimizar o problema de ofertar cursos superiores e não poder contratar, por meio de concurso público, profissionais com formação em cursos de *Stricto Sensu*, os IFs estabelecem uma pontuação diferenciada para a prova de Títulos. Observam-se justificativas de que, ‘com a prova de títulos, os mais titulados ficarão na frente’ o que nem sempre acontece, gerando problemas com os processos de reconhecimento dos cursos. Percebe-se também que nos conteúdos programáticos cobrados na prova escrita (objetiva ou descritiva), raramente aparecem questões relacionadas ao exercício da docência e que nas provas de desempenho didático a definição do nível da aula a ser ministrada depende unicamente da escolha do candidato, podendo ele optar entre a educação básica ou superior.

A contratação de professores da educação superior também ocorre de maneira circunstancial. A necessidade de ter um professor para não deixar os estudantes sem aula algumas vezes é decisiva para a contratação. Esse imperativo pode transformar-se em uma escolha consciente e segura, de um profissional que, ao entrar em contato com o exercício do magistério, encontra o que ele pode até chamar de ‘vocação’.

A questão da ‘vocação’ apareceu em vários discursos dos sujeitos da pesquisa, como podemos observar:

No meu caso, a vocação docente veio muito cedo, no Ensino Médio já dava aulas particulares para colegas de turma. Depois, já no Superior ministrava aulas em escolas de Informática e com 15 anos já dava aulas particulares. (PF51).

Embora creia ser possível se formar um professor, desde que haja empenho e dedicação sincera para isso, por parte do futuro professor, considero importante um aspecto geralmente pouco considerado: o dom de ser professor. (PF14, PM14, T14).

Sempre tive o dom de ensinar. Ensinava meus colegas de escola. (G1).

Cunha (2005, p. 83) aborda a questão da “vocação como um assunto complexo e quase não há dados que permitam sua generalização, parece que há mais influência do ambiente social e das relações do que ‘pendores naturais’.” Para Isaia e Bolzan, (2007, p. 111), o desenvolvimento da professoralidade implica muito mais que vocação, “implica o exercício continuado da aprendizagem docente tecida ao longo do percurso formativo, através da apropriação de conhecimentos/saberes/fazeres relativos ao magistério [...]”.

Se a profissionalização docente implica em um exercício continuado, o professor da educação superior precisa estar preparado para o permanente aprofundamento teórico e prático de sua área específica. Precisa, também, com nos diz Fernandes (1998, p. 97), estar preparado para:

[...] construir pontes numa perspectiva dialética entre a dimensão epistemológica (questão do conhecimento), a dimensão pedagógica (a questão do ensinar e aprender) e a dimensão política (a questão da escolha do projeto de sociedade e universidade que se pretende). (Fernandes, 1998, p. 97).

Mas, afinal, de quem é a responsabilidade da formação do professor da educação superior? Do curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu* que o formou? Do próprio professor? Da instituição em que ele exerce sua função?

Se compreendermos a universidade como “escola de elaboração intelectual, construtora de produções culturais, como construtora de homens”, local onde o homem aprende também a ser, deixando de lado a ideia de que ela é apenas o *locus* de transmissão de conhecimentos podemos, afirmar que cada um desses entes tem seu grau de responsabilidade sobre a formação de professores da educação superior. (Enricone, 2001, p. 46).

Na sequência, discutir-se-á a parcela de responsabilidade que cada um desses entes têm na formação do professor da educação superior, seja ela oferecida de forma presencial ou a distância.

3.1. Cursos de Pós-Graduação *Stricto Sensu*

A Pós-Graduação *Stricto Sensu*, tida como o *locus* privilegiado de estudos científicos, tende a priorizar a pesquisa e a publicação científica, perpetuando, embora muitas vezes não intencionalmente, o imaginário de que para ser um bom professor basta conhecer profundamente a teoria acerca do que vai ensinar, incluindo também o bom relacionamento com a comunidade científica e seu notório reconhecimento como pesquisador. Ainda hoje se acredita, como afirma Masetto, (1998, p. 11), que “quem soubesse, saberia automaticamente ensinar”, sem que haja uma preparação para assumir um papel que possui grande parcela de natureza pedagógica.

Não se pode negar que as políticas públicas de avaliações institucionais pouco têm se preocupado em ‘medir’ a qualidade do ensino nas universidades. Gasta-se um tempo precioso ‘conferindo’ se o professor publicou artigos em periódicos ou participou de eventos nacionais e internacionais, mas não se investiga a prática docente e suas resultantes na formação dos estudantes.

E os programas de Pós-Graduação do país seguem a mesma lógica. A qualidade de um programa é medida basicamente pela quantidade de produção científica elaborada e, nessa direção, ensino e pesquisa passam a ser atividades concorrentes e não complementares. E, como os critérios de avaliação institucionais privilegiam e premiam apenas a pesquisa, cria-se uma cultura de desprestígio à docência que acaba sendo alimentada no meio acadêmico, comprometendo a almejada indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão. (Pimentel, 1993).

Pachane (2011, p.3) destaca que este não é um problema somente do Brasil, pois:

[...] a ênfase na produção acadêmica – bem como o maior estímulo à pesquisa – não ocorre apenas no Brasil, podendo ser observada no contexto internacional através do trabalho de Benedito, Ferrer e Ferreres (1995), Kennedy (1997), Marcelo García (1999) e Serow (2000), que enfatizam a necessidade de que esta situação, como também a falta de formação para o magistério superior, seja revertida. (Pachane, 2011, p.3).

Ora, se desde 1996, quando foi publicada a mais recente LDB brasileira, o seu Art. 66, já destacava que “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de Pós-Graduação, prioritariamente em programas de Mestrado e Doutorado”, é necessário que se repense a formação pedagógica nos cursos de Pós-Graduação *Stricto Sensu*. Como observam Pimenta e Anastasiou (2002), reforçando a fala de Masetto (1998), destaca-se que, se a Lei não apresenta enfoque ao processo de formação para a docência na educação

superior, tratando o assunto apenas como preparação para o exercício do magistério, resumida à titulação acadêmica ou notório saber (Art. 67 da LDB de 1996) – “reflete, e termina por sedimentar, a ‘antiga’ crença de que para ser professor basta o conhecimento aprofundado de determinado conteúdo e/ou método científico, desconsiderando pesquisas nacionais e internacionais sobre a importância da formação para a docência na educação superior.” (Pimenta & Anastasiou, 2002, p. 154).

Destaca-se neste momento a preocupação com a formação do professor da educação superior, especialmente pelo fato de que na sua atuação poderá ser em instituições e modalidades de ensino diferentes das que o formou. Boa parte das instituições de ensino privado (que crescem vertiginosamente no país) tem como prioridade o ensino, em detrimento da pesquisa e da extensão. Então, o pós-graduado *Stricto Sensu*, que pouco contato teve com propostas de profissionalização docente, acaba por assumir um grande volume de atividades em sala de aula para garantir uma remuneração minimamente satisfatória.

Diante do exposto, têm-se a pretensão de destacar a importância dos cursos de Pós-Graduação *Stricto Sensu* como espaços de encontros. Encontro com a pesquisa, para que a dúvida seja frequente e não nos deixe estagnar em verdades que não são nem serão absolutas. Encontro com a extensão, para compreender o papel da universidade como espaço para a leitura da realidade e ressignificação de ideias já consolidadas sobre sua área específica, sobre o homem e sobre a sociedade; e, por fim, o encontro com o ensino, no sentido de promover ações que os façam compreender que, além dos conhecimentos científicos existem outros elementos em jogo e que esses ‘outros’ elementos irão compor a sociedade e o cidadão que desejamos para um mundo melhor.

Na sequência, apresenta-se discussões sobre o interesse individual de formação para a docência.

3.2 Interesse individual pela profissionalização docente

Como os estudos têm mostrado, uma parte dos professores da educação superior se constituem sua professoralidade pela casualidade. São estudantes de cursos de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, estudantes que tiveram destaque acadêmico durante o curso de Graduação ou mesmo excelentes profissionais em suas áreas específicas (professores das escolas públicas e privadas de nível Fundamental e Médio e profissionais liberais) que acabam por se tornar professores.

Atreve-se a afirmar que os professores que se preparam para o exercício da docência na educação superior são a exceção e não a regra. Algumas vezes, o preparo para a docência, mesmo durante o exercício da profissão, é considerado desnecessário. A ideia de que o saber profissional é fundamental e de que o saber pedagógico é secundário ainda é preponderante entre parte dos professores da educação superior.

Aos que se atrevem a questionar essa lógica, são atribuídos os rótulos de que ficaram ‘bonzinhos’ ou que se ‘pedagogizaram’. Ou seja, criam-se os profissionais das áreas ‘fortes’, as que tratam puramente de suas ciências, e das áreas ‘fracas’ nas quais encontram-se os profissionais que começam a pensar que sua ação docente deve contribuir para a formação integral do ser humano.

Quando se ‘pedagogizam’, os professores da educação superior fazem escolhas. Começam a perceber que a naturalidade com que viam suas áreas até então não tem mesmo nada de natural. Tudo faz parte de construções históricas e em cada ação existe o imperativo da intencionalidade.

No que diz respeito à intencionalidade das instituições de ensino superior, há também que se observar as condições que são dadas aos professores para que a decisão pela profissionalização seja tomada. Sobre o assunto Cunha e Fernandes (1994, p. 192) destacam:

É claro que, o nível do senso comum, há uma construção do papel social do ensino superior como um todo, que é o de gerar saber de nível superior para viabilizar o funcionamento da sociedade. Entretanto, cada instituição tem um rosto. Essa fisionomia é dada por sua história, pelo papel social que desempenha, pelos valores que defende, pela estrutura de poder que apresenta [...], enfim, por todos os contornos que personalizam cada universidade no universo que elas representam. [...] O papel da universidade se manifesta de forma diferente em função do tipo de sociedade que se deseja. (Cunha & Fernandes, 1994, p. 192)

Muitas vezes o que se deseja do professor da educação superior é ‘somente a sala de aula’, como se este ‘somente’ fosse algo simples. O compromisso da instituição com a sua formação é muito reduzido, relegado a pequenas incursões, objetivando ‘fazer a sua parte’ e nada além disto. Os professores entram e saem das universidades sem viver o seu espaço e, assim, sem construir relações de interesse pela docência. É um ‘bico’, uma forma de ter o *status* de ser professor universitário, mais nada.

Como, então, alguns professores, mesmo diante da realidade pouco estimulante das universidades, revelam interesse pela profissionalização/profissionalidade? A questão da vocação, já destacada anteriormente, parece não ter argumento científico que a sustente, nem

é este o momento de ampliar a discussão. Entretanto, defende-se dois caminhos possíveis para que esse interesse se manifeste: o primeiro, das necessidades urgentes do dia a dia, também relacionadas com a manutenção de seu *status* profissional; e o segundo, das relações estabelecidas com os grupos de professores dos quais ele se aproxima.

Podemos, como exemplo para a primeira hipótese, destacar as situações oriundas das avaliações colhidas por Cunha (2006) quando pesquisava sobre o bom professor e sua prática.

Na mesma linha de Cunha (2006), Fernandes (1998, p. 100) já afirmava que:

É necessário, então, que se pense a prática pedagógica na perspectiva de uma outra episteme, que provoque um ensinar e um aprender indissociado da marca da pesquisa – a dúvida – e da marca da extensão – a leitura da realidade. Essas marcas configuram compreensões de conhecimento, ciência, e mundo num outro paradigma – paradigma emergente (Santos 1995) - que, gesta diferentes formas de ensinar e aprender, invertendo a lógica de primeiro a teoria, depois a prática, retirando o conhecimento e o seu isolamento histórico e da sua forma cristalizada de apresentação do pronto, para recriá-lo na prática da sua sala de aula em seu contexto histórico. (Fernandes, 1998, p. 100)

É interessante, também, observarmos o que Behrens (1998) apresenta em seu texto “A Formação Pedagógica e os Desafios do Mundo Moderno”. Ela destaca algumas falas de estudantes sobre seus professores como: (a) o professor sabe muito o conteúdo, mas não sabe ensinar; (b) o professor é um profissional competente em sua área, mas dá aula para ele mesmo; e (c) o professor não se dedica só à sala de aula, então, falta, negligencia.

Essas falas são muito comuns entre os estudantes quando os professores da educação superior não conseguem dar conta da parcela de natureza pedagógica inerente a sua função. Alguns não se sensibilizam com a situação, pois, foi assim que foram formados e até relatam que ‘se me ensinaram assim e eu cheguei onde cheguei por que tenho que fazer diferente?’.

Behrens (1998, p.62) corrobora com esta ideia quando afirma que:

À comunidade dos professores universitários, que tende a ter o comportamento de não deixar macular sua autonomia em sala de aula, o desafio da modernidade parece irrelevante, pois que sempre ensinaram assim e que os alunos saíram muito bem formados. O fator relevante que se apresenta é que os tempos mudaram e essas práticas pedagógicas encontram-se ultrapassadas para as experiências de uma sociedade que se renova dia a dia, portanto, seus alunos saíram bem formados para as necessidades daquela época e não para as exigências do mundo moderno. (Behrens, 1998, p. 62).

Já outros, mais sensíveis e preocupados com as críticas à sua ação, buscam se munir de argumentos, procurando uma receita para fazer o certo. Somente depois compreendem que

para a ação docente não existe uma receita. Cada turma é uma turma, cada estudante é único, cada situação precisa ser resolvida de acordo com as normatizações e o bom senso necessários à função. Não existe receita! Existem posturas e práticas mais ou menos excludentes ou mais ou menos emancipatórias e são essas posturas e práticas que vão se construindo a partir do que descrevo como sendo a segunda hipótese para que haja o interesse voluntário na profissionalização/profissionalidade docente: o grupo de relacionamentos institucional.

Uma possibilidade de ampliação da reflexão sobre a atuação docente ocorre se o professor da educação superior se aproximar de outros professores que têm como prática a discussão sobre a ação docente descrita por Medeiros (1994, p. 42) como “espaços de contradição para a construção da consciência de professor”. De maneira geral, os professores não têm consciência exata do nível das relações que se estabelecem no espaço social que é a universidade. Então: “emergem nas falas sobre as questões presentes no cotidiano diferentes aspectos que aparentemente poderiam ser vistos como pequenos problemas pedagógicos ou como grandes problemas conjunturais.” (Medeiros, 1994, p. 42).

O triplo movimento proposto por Schön destaca:

Conhecimento na ação, reflexão na ação e reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação ganha uma pertinência acrescida no quadro de desenvolvimento pessoal dos professores e remete para a consolidação no terreno profissional de espaços de (auto) formação participada. Os momentos de balanço retrospectivo sobre os percursos pessoais e profissionais são momentos em que cada um produz a “sua” vida, o que, no caso dos professores, é também produzir a “sua” profissão. (Shön, 1992, p. 26)

Se essa aproximação acontecer, tanto no nível epistêmico quanto no nível pedagógico, os pares, apesar das divergências naturais, perceberão a necessidade da formação continuada como processo de “ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender e/ou com os procedimentos acadêmicos inspirados nos princípios positivistas da ciência moderna”. (Cunha, 2006, p. 48).

Considerando que o interesse pela formação docente pode ser também marcado por ações institucionais, a sequência deste texto apresenta algumas discussões sobre os interesses institucionais de profissionalização docente.

3.3. Desejo Institucional

Ao que parece, apesar de todo o crédito dado aos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* e às iniciativas individuais de profissionalização/profissionalidade docente, o que mais

evidenciam as pesquisas acerca da temática são as iniciativas institucionais para a formação do professor da educação superior em serviço. Ao mesmo tempo em que o professor se qualifica, ele qualifica também a sua instituição – em um óbvio movimento de ‘parceria’ entre professor e Universidade, repleto de intencionalidades de ambas as partes. Cunha (1994, 1996, 1998, 2001, 2004, 2005, 2006), Fernandes (1994, 2001), Behrens (1998), Leite (1996, 1999, 2000, 2010) e Masetto (1998) são apenas alguns dos autores que apresentam pesquisas com relatos de experiências nessa direção.

Apesar de demonstrarem em suas pesquisas relatos importantes acerca da formação de professores da educação superior, afirmando que a formação pedagógica tem maior significado quando em serviço, é importante destacar que as iniciativas institucionais ainda são poucas e dependem da sensibilidade do gestor ou da emergência dos programas de avaliação institucionais.

No cotidiano da vida universitária é inegável a preocupação que se tem com a formação dos estudantes. É visível a preocupação decorrente das avaliações externas pelas quais as instituições passam. A preocupação com a competência profissional dos professores também está presente já que, em sala de aula, ele representa uma instituição que tem uma história e um nome a zelar.

Diante dessas constatações e na tentativa de realizar processos formativos mais sistematizados para os professores da educação superior, tem-se criado nos últimos anos ciclos de palestras, cursos de formação, discussões teórico-práticas. Essas ações visam promover em todos, e em cada professor, uma reflexão sistematizada de sua prática pedagógica enquanto competência profissional, histórica, não neutra e condicionante de transformações pessoais e sociais.

Fernandes (1998, p. 98) entende prática pedagógica como prática intencional de ensino e aprendizagem, não reduzida à questão didática ou às metodologias de estudar, mas articulada à educação como prática social e ao conhecimento como produção histórica, datada e situada numa relação dialética entre prática-teoria, conteúdo-forma.

Alguns autores como Pachane (2011, p. 7):

[...] podemos até sugerir que, em permanecendo o processo de mudanças na educação superior na mesma intensidade com que vem se apresentando nas últimas décadas, a formação pedagógica dos professores universitários poderá, muito brevemente, constituir-se como critério obrigatório para o ingresso no magistério superior, seguindo ao que ocorreu historicamente com a formação dos professores para o ensino fundamental e médio. (Pachane, 2011, p.7).

Essas incursões, como possibilidade de intervenções das próprias instituições de ensino, têm se apresentado reveladoras para muitos professores da educação superior. Eles se sentem motivados pela possibilidade de discutir projetos de Universidades e, conseqüentemente, de sociedade, sentindo-se partícipes, assim, comprometido com esse projeto. Retomam, dessa forma, discussões acerca do que é ser um professor reflexivo, de possíveis atividades pedagógicas inovadoras, das variantes que constituem o trabalho pedagógico, tomando ciência dos problemas, desafios e contradições que todos os docentes e a Universidade enfrentam. Os professores, nesse movimento, percebem a importância de refletir, planejar metodologias de ensino contextualizadas, interativas e dialógicas, observando a dualidade entre teoria e prática presente em seu curso; dando ênfase às diretrizes curriculares e suas regulamentações, além dos princípios orientadores da docência como os fundamentos teórico-metodológicos do planejamento da ação pedagógica e a relação entre ensino, pesquisa e extensão na produção do conhecimento. Esses são 'alguns' dos motivos que fazem com que experiências de formação de professores da educação superior em serviço tenham bons resultados.

Para Pimenta e Anastasiou (2002), o importante é dar significado à identidade docente como algo mutável e que faz parte de um processo histórico construído a partir da ressignificação social da profissão, dos aspectos sociais e das tradições. Sempre em permanente confronto entre a teoria e a prática, reinventando os saberes pedagógicos com base na prática social da educação.

Embora ainda escassas, pouco divulgadas e reféns das políticas e dos interesses políticos e financeiros das instituições de Ensino Superior, as experiências de formação de professores em serviços têm trazido resultados positivos aos que ousam olhar para elas como um processo único de formação, diferente das demais formações e que entendem e desejam que esse processo não seja mera transmissão metodológica.

Sendo assim, a formação no magistério superior precisa estar calcada em bases sólidas para a constituição da sua profissão, uma vez que esse processo encontra-se permeado por contextos complexos que abarcam a trajetória pessoal e profissional, constituídas pelos ciclos de vida docente. (Huberman, 1992).

Considerando as parcelas de responsabilidade pela profissionalização docente apresentadas até o momento, na sequência são postos à luz recortes das falas dos sujeitos da pesquisa para análises e discussões.

4. Profissionalização Docente e EAD

Como visto anteriormente, nunca se falou tanto da necessidade de profissionalizar os professores para atuar na educação superior. Estes, além dos conhecimentos específicos de sua área de atuação e dos conhecimentos didático-pedagógicos, carecem de compreender que suas ações devem partir do princípio da não neutralidade.

Se não neutra, a profissão docente precisa estar munida de conceitos e práticas voltadas para a formação de um sujeito capaz de interagir e transformar um mundo minado de ideologias e valores. (Cunha, 2005).

A fala de um dos sujeitos da pesquisa reforça o que Cunha (2005) nos apresenta, já que demonstra a consciência acerca da não neutralidade em sua ação docente:

Sei que minha concepção de formação interfere enormemente na minha atuação, pois como professor, acredito que somos formadores de opiniões e auxiliares na formação da personalidade de nossos alunos. (PF 33, PP 33, G2).

Até pouco tempo atrás, os processos de ensino-aprendizagem se davam, quase que exclusivamente, nos espaços de sala de aula. Nela o professor da educação superior tem contato diário com os estudantes, os observa e articula ações ‘face a face’. Na sala de aula o professor pode, com sua observação direta, criteriosa e, por meio de sua ação pedagógica, instigar dúvidas, construir conhecimentos, auxiliar na compreensão de valores éticos e até resgatar os estudantes que estão por se perder na caminhada acadêmica.

Contudo, atualmente, muitas pessoas vêm buscando formação de nível superior por meio da modalidade de EAD acarretando a necessidade do desenvolvimento de novas habilidades por parte dos professores da educação superior. Agora, esse professor precisa, além dos conhecimentos de natureza científica, técnica, política, pedagógica e de postura ética, aprender a lidar com a não presencialidade dos estudantes, que até pouco tempo parecia impossível. Este é um sentimento explícito nos depoimentos dos sujeitos desta pesquisa:

[...] na EAD, o professor precisa lançar mão de técnicas e metodologias mais aprimoradas, precisa ter um domínio gradativo das ferramentas para montagem de sala virtual e de vários outros recursos que são até dispensáveis no ensino presencial. (PF8, PM8).

[...] professor tem que se colocar no lugar do aluno e na maioria isso só acontece quando o professor vai ao polo do aluno, onde ele conhece a realidade do mesmo [...]. (PF1, T1).

[...] entendo ser necessário alguns diferenciais para um professor que atua na EAD como saber elaborar um material que atenda as expectativas do aluno quanto à disciplina, administrar o fato de o aluno em EAD não estar presente corporalmente, manter contínuo contato com os alunos e canais de comunicação, pois o sentimento de distância entre o professor e o aluno é um fato em EAD. (PF10, PM10, T10).

É importante lembrar que a EAD se desprende um pouco das imagens, logo as palavras precisam ser mais cuidadas. Nas expressões que atraíam as atenções e as carências dos educandos. (T20).

A formação de sujeitos autônomos é o diferencial dessa modalidade e os profissionais que trabalham com EAD precisam estar preparados para esse papel. (T40).

[...] além de uma concepção de homem que se deseja formar, é necessário acreditar que esta modalidade é uma modalidade possível de se ensinar e aprender [...] é saber usar dos recursos tecnológicos, das linguagens e meios de alcançar os alunos, prender a atenção deste, sem necessariamente tê-lo sentado em sua frente. (T44).

A EAD se apresenta como uma das formas de ampliação do acesso à educação superior, entretanto, ela possui características próprias que impõem a necessidade de novas aprendizagens (e ensinagens) por parte de quem a planeja, desenvolve e avalia seu processo de ensino-aprendizagem. Essa nova realidade, traz à luz a necessidade de que os processos de formação de professores da educação superior sejam analisados e revistos, buscando descobrir novos caminhos para a profissionalização docente.

Considerando o exposto, podemos observar que são muitos os desafios que os professores da EAD precisam encarar: entre eles, é possível destacar a importância de inovar, de construir nas salas de aula virtuais ações capazes de estimular o movimento de síntese, análise e síntese, defendido por Vasconcellos (2000) como forma de garantir a elaboração e a (re) elaboração dos conhecimentos advindos do senso comum, buscando o fortalecimento de uma consciência crítica, democrática e autônoma, imprescindível para a construção de um mundo melhor. Na sequência, é possível observar o olhar de dois gestores acerca dos desafios da docência na EAD:

Conhecer a EAD é fundamental para uma boa atuação como docente. Ser docente na EAD é diferente de ser docente no ensino presencial. Conhecimento focado na prática de planejamento educacional é fundamental para o docente na EAD. Outro ponto é a questão de ser comprometido com as premissas da EAD. Normalmente, recebemos professores no ensino presencial, que nunca atuarem na EAD e isso é uma dificuldade, pois nem todos se adaptam facilmente à essa realidade. (G8).

Acredito que, assim como para os cursos presenciais, os professores que atuam na modalidade a distância devem ter saberes específicos de sua área, saberes profissionais e saberes pedagógicos, que são reelaborados, ressignificados a partir da sua prática docente. Além destes saberes, a EAD exige dos professores um maior domínio das tecnologias da informação e o conhecimento de metodologias diferenciadas para esta modalidade, considerando que a interação espaço-tempo é diferente, assim como o processo ensino-aprendizagem. (G4).

Durante a pesquisa, também foram analisados os ordenamentos institucionais dos IFs em questão. Pôde-se perceber, de forma geral, que o processo de profissionalização docente passa à margem das discussões documentais. Apesar do professor da EAD necessitar de um preparo diferenciado (como observado nas falas dos sujeitos entrevistados) não há registros documentais de propostas permanentes de profissionalização docente. As proposições de formações são isoladas e descontinuadas, o que prejudica o processo de ensino-aprendizagem, já que se observou, durante a pesquisa, certa rotatividade, especialmente entre os tutores dos cursos.

O registro a seguir apresenta algumas das demandas de profissionalização apresentadas por alguns dos sujeitos da pesquisa:

Além dos saberes que todos os professores necessitam possuir, na EAD há outros saberes fundamentais, há uma exigência de maior poder de organização e planejamento, há uma nova linguagem que precisa ser utilizada com os estudantes. Além disso, há a necessidade de conhecimentos ligados à área de design, por exemplo, pois precisamos desse cuidado visual na elaboração da sala virtual. Também, o professor precisa apropriar-se da linguagem televisiva, devido às gravações que necessita realizar durante as webconferências. (T18).

Julgo que uma formação que busque possibilitar o domínio, ou pelo menos a possibilidade de acompanhamento das inovações tecnológicas na educação, as TICs, e suas possibilidades de uso educacional deve ser o foco na formação de qualquer profissional da educação do século XXI, mas especialmente do que trabalhará com a EAD, tendo em vista algumas características diferenciadas desta modalidade que redefine o papel do professor e, conseqüentemente, a sua atuação através das TICs. (PF4, PP4).

Acho que precisa pelo menos de um curso específico de formação de tutores com no mínimo 100 horas de duração e que trate do domínio dos AVA's, qualificação específica para a modalidade a distância como manuseios dos recursos didáticos no Moodle. Domínio dos softwares oferecidos nos polos de apoio presencial e formação de um profissional específica de apoio para laboratórios de Biologia. (G5).

Quando fiz faculdade não me ensinaram a trabalhar com jogos ou coisas diferentes, além das inúmeras listas de exercícios repetitivos. Aprendi tudo sobre álgebra, cálculo, geometria, mas esqueceram de me ensinar o que de fato encanta o aluno em qualquer aprendizado. Tive que aprender muita coisa sozinha, às vezes acertando, outras errando. (T40).

Para Isaia (2005), as discussões em torno da profissionalização docente partem do princípio de que ninguém nasce professor, mas, constitui-se como tal ao longo de um percurso de formação muitas vezes entrelaçando à formação acadêmica, pessoal e profissional.

É desse entrelaçamento das relações estabelecidas com o outro, tecendo assim as subjetividades do ser professor que nasce a professoralidade: “como estado do Ser-Professor, um *habitus*, uma atitude, enfim, um jeito de ser professor” (Silva 2003, p. 52).

Na sequência do texto são apresentadas algumas considerações finais sobre esta pesquisa, considerando que a pesquisa em educação nunca é conclusiva e que os cenários vão se alterando de acordo com os tempos e espaços pesquisados.

5. Considerações Finais

No decorrer da pesquisa documental e de campo, tendo como foco o questionamento: qual a importância da profissionalização docente para os professores que atuam nos cursos de formação de professores na modalidade de Educação a Distância (EAD)? tratou-se de analisar, cotejar e refletir, por meio da análise documental e da pesquisa fenomenológica (análise ideográfica e nomotética), as fragilidades e os desafios da profissionalização docente para a EAD.

Na pesquisa documental, foram analisados os ordenamentos institucionais, Projeto Político Institucional – PPI e Projeto de Desenvolvimento Institucional – PDI dos sete IFs investigados e onze Projetos Pedagógicos de Curso – PPC de Matemática, Física, Química e Biologia em busca por informações acerca de políticas institucionais para a profissionalização dos professores da educação superior que atuam da modalidade de EAD.

Em nenhum dos documentos analisados foi anunciada a necessidade de que haja formação diferenciada para os professores que atuariam nos cursos a distância. O conceito de profissionalização docente também não foi avistado o que aponta a urgência do reconhecimento da EAD como uma modalidade de educação com características próprias. Conhecer as particularidades da EAD foi um dos temas apontados pelos sujeitos da pesquisa como fundamental para o sucesso ou o revés do processo de ensino-aprendizagem.

Os Projetos Políticos de Curso apresentam-se em conformação com a legislação vigente e são, na sua maioria, réplicas dos documentos de criação dos mesmos cursos oferecidos na modalidade presencial, com pequenas alterações. Do ponto de vista da discussão metodológica, os documentos não agregam elementos capazes de dar conta da diversidade oriunda da modalidade de EAD. Observou-se, a partir do cotejo entre as falas dos sujeitos investigados e dos documentos institucionais que a profissionalização docente é considerada fundamental para atuar na modalidade de EAD e que existe o desejo pela

profissionalização, mas esta acontece em forma de ações isoladas e descontinuadas, o que prejudica o processo de ensino-aprendizagem dada a rotatividade, especialmente de tutores.

Nas falas sobre a importância da profissionalização docente para os professores que atuam nos cursos de formação de professores na modalidade de Educação a Distância (EAD), destacou-se, a formação didático-pedagógica para o exercício da docência, o domínio da utilização das tecnologias digitais, os conhecimentos da área de formação específica e o conhecimento das especificidades da EAD.

Estas três dimensões foram destaque durante todo o processo de investigação, tendo destaque nas falas, a importância de sua articulação.

Dominar a utilização das tecnologias digitais e novas formas de linguagem que permitam ao estudante, mesmo distante, sentir-se parte de um todo, juntamente a ideia de que na EAD (e não somente) os professores precisam ser mediadores do processo de construção do conhecimento e não apenas reprodutores de verdades prontas e estáticas foi outro destaque no que tange as necessidades para a profissionalização.

Em síntese, a EAD é uma realidade e seu retrocesso, como apostavam alguns é uma realidade quase impossível, antes pelo contrário, a EAD e suas variantes, tendem a tornar-se cada vez mais presente nos processos de formação profissional.

Cabe aos entes formadores de professores, perceber a urgência de que se ampliem as discussões sobre a profissionalização docente para a EAD. Programas de Pós-Graduação *Lato e Stricto Sensu* são desafiados a perceber o anúncio da mudança dos processos de ensino-aprendizagem e comprometer-se com o tripé ensino, pesquisa e extensão. Aos professores da educação superior, seja presencial ou a distância, cabe a obrigação de assumir-se como profissional de educação e se profissional, compreender a necessidade de constante formação.

E, às instituições de ensino, cabe a percepção de o investimento na profissionalização docente em formação em serviço pode implicar em uma nova maneira de compreender os processos de ensino-aprendizagem, qualificando a ação docente e, por consequência, a própria instituição.

Por fim, a EAD é uma realidade que traz à luz a necessidade da revisão dos processos de formação de professores, de modo a encontrar alternativas que abarquem novos tempos e espaços de aprendizagem que se anunciam e, como sugestões de trabalho futuros, acredita-se ser importante buscar permanentemente, por meio do diálogo entre o conhecimento teórico e dados empíricos, elementos que favoreçam discussões acerca da formação para a docência na EAD, dada a dimensão de rapidez das transformações tecnológicas e de capacidade de interação dos sujeitos com estas.

Referências

- Bicudo, M. A. V. (1994). Sobre a Fenomenologia. In: Bicudo, M. A. V., Espósito, V. H. C. (orgs.). *Pesquisa Qualitativa em Educação*. Piracicaba: UNIMEP.
- Brasil. (1990). *Lei nº 8.112*, de 11 de dezembro de 1990.
- Brasil. (1996). *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996.
- Cunha, M.I. (2005). *O professor universitário na transição de paradigmas*. São Paulo: JM Editora.
- Cunha, M. I. (2001). Aprendizagens significativas na formação inicial de professores: um estudo no espaço dos Cursos de Licenciatura. Acesso em 21 abril, em <http://www.scielo.br/pdf/icse/v5n9/07>
- Cunha, M.I. & Leite, D. (1996). *Decisões pedagógicas e estruturas de poder na universidade*. Campinas: Papirus.
- Cunha, M. I. (2006). *O Bom Professor e sua Prática*. Campinas, São Paulo: Papirus.
- Cunha, M. I. & Fernandes, C. B. (1994). Formação continuada de professores universitários: Uma experiência na perspectiva da produção do conhecimento. *Educação Brasileira*, CRUB, 36.
- Enricone, D. (2001). *Ser professor*. Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Fernandes, C. B. (1998). Formação do professor universitário: tarefa de quem? In: Masetto, M. (Org.). *Docência na universidade*. Campinas: Papirus.
- Fini, L.T. (1994). A situabilidade da Psicologia Educacional: adolescência nos cursos de licenciatura na Unicamp. In: Bicudo, M. A.; Espósito, V. H. *Pesquisa qualitativa em educação*. Piracicaba: UNIMEP.
- Huberman, M. (1992). O ciclo de vida profissional dos professores. In: Nóvoa, A. (Org.). *Vidas de professores*. Portugal: Porto Editora.

- Isaia, S. (2005). O professor do ensino superior: no entrelaçamento da trajetória pessoal com a profissional. In: *Seminário Internacional da Pessoa Adulta: Saúde e Educação 1*. Porto Alegre: PUCRS.
- Isaia, S. & Bolzan, D.. (2006). Construção da/para a educação superior. In: *Encontro nacional de didática e práticas de ensino*. Recife. Anais. UFPE.
- Isaia, S.. (2007). Trajetória profissional docente: desafios à professoralidade. In: Franco, M. E. D. P.; Krahe, E. D.. (Ed.). *Pedagogia universitária e áreas de conhecimento*. Porto Alegre: Edipucrs.
- Leite, D. (2000). Avaliação institucional e a produção de novas subjetividades. In: Dias, José & Ristoff, D. (orgs.). *Universidade desconstruída: avaliação institucional e resistência*. Florianópolis: Insular.
- Marafon, Maria Rosa Cavelheiro (2001). *Articulação Pós-Graduação e Graduação: desafio para a educação superior*. Tese (Doutorado em Educação).
- Masetto, M.T.. (1998). Professor Universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: Masetto, Marcos Tarciso. (Org.). *Docência na universidade*. Campinas: Papyrus.
- Medeiros, R.C.T.. (1994). Professores Universitários e suas primeiras experiências pedagógicas. Acesso em 21 abril, em <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/download/6594/4578>.
- Mocrosky, L. F..(2010). *A Presença da Ciência, da Técnica, da Tecnologia e da Produção no Curso Superior de Tecnologia em Fabricação Mecânica*. Tese (Doutorado em Educação Matemática).
- Pachane, G.. (2001). *Políticas de Formação Pedagógica do Professor Universitário: Reflexões a partir de uma experiência*. Anped.
- Pimenta, S. G. & Anastasiou, L. G. C. (2002). *Docência no Ensino Superior*. São Paulo: Cortez.
- Pimentel, M. G. *O professor em construção*. Campinas, SP: Papyrus, 1993.
- Schön, D. (1992) Formar professores como profissionais reflexivos. In: Nóvoa, A. (org.) *Os professores e sua formação*. Lisboa: D.Quixote.

Silva, J. G.(2003). *Educação Médica: Construindo a professoralidade*. Tese (Doutorado em Educação).

Santos, B. S. (2002). *B. A crítica da razão indolente contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez.

Vasconcellos, C. (2000). *Construção do conhecimento em sala de aula*. São Paulo: Libertad.

Porcentagem de contribuição de cada autor no manuscrito

Roberta Pasqualli – 70%

Marie Jane Soares Carvalho – 30%

Marie Jane Soares Carvalho – 30%