

## A PARTICIPAÇÃO DOS(AS) LICENCIANDOS(AS) DO CURSO DE PEDAGOGIA DA EAD UFSCAR NO PIBID E OS REFLEXOS DESSE PROCESSO NA FORMAÇÃO INICIAL

**Márcia Regina Onofre** (UFSCar – mareonf@yahoo.com.br)

**Fabiana Marini Braga** (UFSCar – fmarinibraga@gmail.com)

**Mariana Cristina Pedrino** (UFSCar / Pref. Mun. de S Carlos – maripedrino@gmail.com)

**Maria Iolanda Monteiro** (UFSCar – iolanda.uab@gmail.com)

### **Grupo Temático 3. O Estudante da EaD em foco**

#### **Subgrupo 3.1 Perfil e necessidades formativas**

**Resumo:** Este trabalho é proveniente de discussões do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre processos formativos e saberes da docência da UFSCar, que vem estudando as políticas e programas de formação inicial e continuada de professores(as) da educação básica, para analisar o impacto dessas ações na identidade profissional dos agentes envolvidos. Entre os anos de 2011-2012 foi realizado um estudo exploratório-descritivo com um grupo de participantes do PIBID Pedagogia EaD, por meio da análise de portfólios e relatórios partindo de três eixos: parceria universidade-rede; processos formativos; PIBID-Pedagogia EaD. Os resultados remetem para a relevância do PIBID na formação inicial dos(as) licenciandos(as) no que tange a construção da docência de maneira compartilhada e reflexiva gerando saberes fundamentais para o entendimento do curso de Pedagogia.

**Palavras-chave:** Pedagogia EaD; PIBID; parceria universidade-rede; processos formativos; início da docência

**Abstract:** This work comes from the discussions of the Group of Studies and Research on educational processes and knowledge of teaching UFSCar being conducted policy studies and initial and continuing teacher education basic education, to analyze the impact of these actions on the identity professional agents involved. The years 2011-2012 was conducted between an exploratory - descriptive study with a group of participants Pedagogy EaD PIBID, though portfolio analysis and reports based on three axes: - university partnership network; training processes ; Pedagogy PIBID - EaD. The results point to the relevance of PIBID in the initial formation of undergraduates regarding the construction of teaching shared, reflective and emancipated generating fundamental knowledge for the understanding of Pedagogy course.

**Key-words:** Pedagogy EaD; PIBID; University-school partnership; Formative processes; Initial teacher education.

1

### **1. Apresentando o curso de Pedagogia EaD UFSCar.**

Desde o início do século XXI o desafio que se impõe é o da transição de um paradigma conservador, predominante nos últimos séculos, para um emergente, proporcionando a renovação de atitudes, valores e crenças frente a uma nova ordem social, econômica, cultural e tecnológica.

Nesse contexto, surge a Educação a Distância configurada como uma nova

modalidade do processo formativo, estabelecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96, artigo 80), regulamentada pelo Decreto nº 5622/2005 e assessorada por uma Secretaria de Educação a Distância (SEED), responsável por programas de formação docente, banco de dados e outras atividades orientadas para a definição e implementação de uma política nacional de EaD.

Visando à contemplação dessa nova modalidade e objetivando a expansão pública da educação superior, em 2005, foi criada a Universidade Aberta do Brasil (UAB), com a proposta de formação de educadores, por meio de um sistema nacional de educação de qualidade, realizado por instituições públicas de ensino superior em parceria com estados e municípios brasileiros.

A parceria da UAB com a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) foi estabelecida em 2007, com a disponibilização, por parte desta, de 1850 vagas de graduação através de processo público de vestibular para as áreas de Educação Musical, Engenharia Ambiental, Sistemas de Informação e Tecnologia Sucroalcooleira e Pedagogia.

O curso de Pedagogia iniciou suas atividades em 2007 na modalidade semipresencial com uma carga horária de 3.200h a serem integralizadas em quatro anos, divididos em oito semestres. As disciplinas estão organizadas enfocando os seguintes eixos: elementos presentes no processo ensino-aprendizagem; a escola e os processos pedagógicos; os conteúdos das áreas de ensino na educação da criança (educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental); experiências, pesquisa e práticas pedagógicas.

O objetivo do curso é o de formar o(a) pedagogo(a) para atuar na docência das séries iniciais do ensino fundamental e educação infantil, assim como em outros contextos educativos, tornando-o capaz de investigar, refletir, gerar conhecimento e ensinar tanto no âmbito escolar como em espaços não escolares (PPP-Pedagogia/UAB/UFSCar, 2010).

Atualmente, o curso de Pedagogia da EaD UFSCar atende 658 licenciandos distribuídos em 14 polos de apoio presencial (Apiáí, Bálsamo, Cubatão, Guarulhos, Igarapava, Itapeçerica da Serra, Itapetininga, Itapevi, Jales, Jandira, Jaú, São Carlos, São José dos Campos, Tarumã). Esses polos são atendidos por tutoras presenciais (1, 2 ou mais, dependendo do número de alunos do polo) e supervisores responsáveis pelo contato com a universidade. Ao todo, são 45 disciplinas, 35 professores da universidade e 12 professores voluntários/convidados. Os alunos são orientados em cada disciplina pelos tutores virtuais que utilizam a plataforma moodle como principal ambiente de aprendizagem. O curso ainda conta com uma equipe de 11 profissionais (CLTs, estagiários e bolsistas) que dão suporte para o ambiente, para a coordenação de curso, para a elaboração dos materiais, para os trâmites da secretaria e acompanhamento das disciplinas (dados fornecidos pela Coordenação do Curso de Pedagogia, 2014).

Sobre o perfil dos licenciandos(as) do curso, utilizamos as contribuições de Pereira et al. (2012) em estudo apresentado no Simpósio de Educação a Distância (SIED/2012). Segundo os autores, 80% dos estudantes do curso são do sexo feminino, o que vem comprovar que mesmo à distância, ainda temos historicamente comprovada, a feminização do magistério em nosso país (Costa, 1995; Pereira, 2000).

Outro dado relevante refere-se à cidade onde residem os estudantes: 61% moram na cidade de São Paulo em razão dos polos estarem instalados na região da grande capital. Em relação à distância percorrida da residência ao polo, é importante destacar que 85% dos estudantes residem relativamente próximos aos polos de apoio presencial (até 50km).

Um perfil interessante dos(as) alunos(as) da EaD é o de já atuarem profissionalmente. Os dados revelam que 81% exercem atividade profissional. Isso evidencia

que a EaD atende estudantes trabalhadores que procuram esse tipo de modalidade pela flexibilidade de horários para a realização dos estudos e atividades.

Em relação à escolarização, a grande maioria (70%) declarou já ser professor em outra área (matemática, letras, biologia, história) e que buscou fazer a graduação em Pedagogia pelo curso permitir a atuação no campo da gestão educacional e como meio de progressão funcional. Também é importante frisar que 20% dos estudantes já fizeram uma graduação em outra área de conhecimento (direito, arquitetura, administração).

Como podemos constatar, o curso de Pedagogia EaD acaba por se caracterizar como um projeto de formação continuada, pois para uma grande maioria, a docência já é uma realidade profissional. Esse dado está em consonância com os estudos já produzidos por Gatti (2009).

Acreditando na importância dos programas e projetos voltados para os cursos de formação inicial e buscando a ampliação e a promoção de oportunidades adicionais para que seus participantes – futuros professores, professores em exercício e pesquisadores da universidade – se desenvolvessem profissionalmente de modo articulado e oportunizando a aproximação da universidade com a rede de ensino foi que o curso de Pedagogia a Distância da UFSCar aderiu ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), objetivando desenvolver ações voltadas para a troca de experiências e a aprendizagem de todos(as) os(as) participantes, buscando também estabelecer as parcerias entre a rede escolar e a universidade (Gatti et al., 2011).

Essa iniciativa, além de representar um desafio para a equipe da UFSCar, por se configurar como pioneira no Estado de São Paulo vem contribuir para a desmistificação das limitações dos cursos na modalidade à distância e para reforçar a contribuição de processos dessa natureza para a melhoria da formação inicial e continuada de professores.

## 2. Apresentando o PIBID Pedagogia EaD.

Como ressaltamos anteriormente, o curso de Licenciatura em Pedagogia a Distância da UFSCar foi contemplado com a aprovação do subprojeto inserido no PIBID da Universidade, com o início em maio de 2011. O projeto aprovado concedia 14 bolsas e a distribuição em dois polos presenciais. Optamos por atender os Polos de São José dos Campos e Jales por serem os mais antigos do curso.

No Polo de São José dos Campos, selecionamos cinco alunos. Dois do sexo masculino, com formação de ensino superior: Tecnólogo na área de hardware e internet (21 anos de idade) e Graduado em Licenciatura em Letras pela Universidade de Taubaté (24 anos de idade). Para este Polo, três alunas também foram selecionadas. Apenas para uma, o curso de Pedagogia é a sua primeira graduação (21 anos de idade). As outras são formadas em Terapia Ocupacional (27 anos de idade), Comércio Exterior (37 anos de idade), Informática Industrial pela ETEP e Edifícios pela FATEC (41 anos de idade).

No Polo de Jales, selecionamos dois alunos do sexo masculino. O que tem 23 anos cursa Direito e tem graduação incompleta em Ciências da Computação. O outro, com 25 anos, cursou Magistério de Nível Médio (Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério – CEFAM) e está frequentando regularmente o curso técnico de informática. Selecionamos seis alunas com as seguintes formações: graduação em Ciências Contábeis (21 anos de idade); Magistério de Nível Médio – CEFAM (26 anos de idade); graduação em Letras (34 anos de idade); Magistério de Nível Médio – CEFAM e graduação em Letras (35 anos de

idade); graduação em Ciências Biológicas, Biologia e Matemática (35 anos de idade). Apenas uma aluna está realizando o curso de Pedagogia como sendo sua primeira graduação.

Os coordenadores de Polo das respectivas cidades selecionaram duas escolas públicas municipais disponíveis para o projeto de “Início à Docência”.

Por meio de reuniões dos docentes e da equipe técnica das escolas, os professores supervisores foram escolhidos. A seleção dependeu da decisão do coletivo, legitimada por uma eleição. Definiram-se algumas ações iniciais relacionadas às práticas formativas dos professores das escolas e dos alunos bolsistas, objetivando o desenvolvimento profissional docente (Marcelo Garcia, 1999).

Neste sentido, o PIBID teve por objetivo principal possibilitar aos(as) alunos(as) do curso de Pedagogia\_UAB\_UFSCar a ampliação de conhecimentos para o ensino, por meio do estabelecimento de uma proposta de parceria entre universidade e rede pública de ensino envolvendo de forma colaborativa, professores e profissionais ligados às escolas parceiras, estudantes do curso e pesquisadores da UFSCar.

### 3. Apresentando a pesquisa.

O estudo aqui apresentado é resultante das discussões promovidas pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre processos formativos e saberes da docência da UFSCar em parceria com o PIBID do curso de Pedagogia da EaD/UFSCar. As produções do grupo objetivam contribuir para o entendimento da importância da parceria entre universidade e rede de ensino pública tomando a escola como *locus* de formação (Barroso, 1997; Canário, 1997) objetivando analisar o impacto dessas ações na identidade profissional dos agentes envolvidos numa perspectiva de colaboração, reflexão e construção da docência. Foi com esse objetivo que em 2011 realizamos um estudo exploratório-descritivo (Selltiz et al., 1965) com um grupo de participantes do PIBID Pedagogia EaD (14 bolsistas, 2 supervisoras) buscando analisar sua participação no programa e os reflexos desse processo em sua formação inicial.

A opção por um estudo exploratório-descritivo (Selltiz et al. 1965) possibilitou a compreensão de diferentes aspectos do processo de formação em estudo, por meio das análises dos portfólios e relatórios dos agentes envolvidos, gerando análises e novos questionamentos sobre a temática. Ao todo foram analisados 56 portfólios (4 por bolsista) e 4 relatórios (entregues pelo grupo semestralmente).

A pesquisa foi realizada com a autorização dos participantes (Termo de Consentimento) e da coordenadora de área do PIBID, que possibilitou o acesso aos portfólios e relatórios postados no ambiente virtual.

O processo de levantamento, seleção e estudo de bibliografia, bem como da análise dos materiais foi norteado por três eixos temáticos:

- a) parceria universidade e rede pública de ensino;
- b) processos formativos;
- c) PIBID- Pedagogia EaD UFSCar

Os dados foram analisados, tabulados e agrupados nos três eixos acima descritos procurando identificar neles tendências e padrões relevantes para a pesquisa (Lüdke e André, 1986).

### 3.1 Apresentando as análises dos Portfólios e Relatórios.

Esse ponto de discussão revela as docilidades, desafios, angústias, desabafos, surpresas, perspectivas e aprendizagens da docência em suas várias nuances e sentidos. Vejamos essas percepções apresentadas nos portfólios e relatórios dos bolsistas.

#### A) Eixo parceria universidade-rede

A parceria entre universidade-rede defendida por vários autores (André, 2001; Reali et al., 1995; Bueno et al., 1998; Fusari, 1997, Giovanni, 1998, Cunha, 1998; Almeida, 1998; Onofre, 2000; Vigevani, 2002; Gatti, et al. 2011) é sentida pelos bolsistas como uma experiência fundamental para a construção da docência.

Os pibidianos reconhecem a escola como *lócus* da formação, espaço de provocações e reflexões onde o professor aprende, desaprende, reestrutura o aprendido, faz descobertas aprimorando seu processo de construção profissional. (Candau, 1996)

Essa proposta de formação faz que com que o diálogo, as provocações teóricas, os questionamentos e os novos paradigmas se comuniquem com o espaço pedagógico através da nossa presença no cotidiano da escola e nas salas de aula. As trocas entre nós e os professores, a partilha de opiniões e sugestões e as práticas interdisciplinares permitem que o espaço da escola seja também um espaço de “provocações”, reflexões e novas práticas (portifólio 12)

Outro dado importante levantado nas reflexões dos bolsistas foi em relação ao acolhimento dos professores. A escola abraçou a proposta colaborando para um processo de parceria e construção de saberes permitindo aos bolsistas a autonomia, a participação, o envolvimento e a elaboração de atividades e projetos que refletiram de forma significativa tanto nos alunos quanto no PPP da escola.

Todas as ações realizadas pelos bolsistas no 1º semestre de 2013 foram oportunas tanto para os bolsistas quanto para a escola, pois as atividades desenvolvidas foram meticulosamente trabalhadas em consonância com o Projeto Político Pedagógico e com os apontamentos lançados pelos professores, pela equipe gestora e por funcionários durante o Planejamento. O engajamento do corpo docente envolvido com PIBID foi, sobretudo, de suma importância para que os licenciandos pudessem desenvolver um olhar mais abrangente em relação às vivências e procedimentos concernentes ao universo escolar. Neste período, os cursistas puderam absorver maiores conhecimentos sobre a realidade da escola, observando métodos e atitudes e compreendendo os papéis desempenhados por gestores e professores e como essa relação dialética é essencial para o funcionamento da escola. O PIBID passou a fazer parte do PPP da escola (Relatório 2).

A aproximação da escola permitiu aos bolsistas perceberem os dilemas e desafios cotidianos da profissão (Hargreaves, 1998). O engessamento do sistema (Pérez Gómez, 2001) a falta de uma política de formação continuada integrada e eficaz e as cobranças

marcada pelos órgãos avaliativos foram muito citadas nos portfólios.

No pós sala de aula pude sentir a dificuldade que tem os professores e equipe gestora no cumprimento/desenvolvimento de suas propostas e metas em decorrência tanto da falta de materiais e estruturas necessárias à realização dos trabalhos, quanto à falta de motivação/interesse da parte de alguns alunos, profissionais, pais, poder público e outros parceiros. Infelizmente o dia-a-dia da escola tem se configurado mais para pesadelo que para sonho considerando as atitudes, posicionamentos e ações de insatisfação observadas. A pressão dos órgãos governamentais em torno dos mecanismos avaliativos 'minam' perspectivas e destroem iniciativas, uma vez que com a preocupação das boas médias nestas avaliações a escola deixa de priorizar outras ações (portfólio 41)

É importante ressaltar ainda, que os estudos e as discussões acadêmicas presentes no Programa permitem que as reflexões teóricas ganhem corpo e sejam enriquecidas pela vivência em sala de aula, favorecendo a elaboração de propostas inovadoras e criativas, já que o pibidiano, de um modo geral, não se encontra tão consumido pela rotina e excesso de trabalho comumente observado em professores com maior período de experiência profissional.

Considera-se que o PIBID é uma excelente oportunidade para que o licenciando possa apreender métodos e técnicas que o capacitem para uma atuação mais precisa em sala de aula, após adquirir a habilitação como pedagogo. Isto certamente acontece, devido à precisa ligação feita entre teoria e prática pedagógicas que somente um programa dessa magnitude poderia alcançar. Observa-se um grande avanço dos bolsistas ao longo de cada semestre, a aquisição de autonomia, a maturação e o desenvolvimento de competências de suma importância para sua vida como profissional da Educação (relatório 1)

6

A parceria entre os pibidianos, a universidade e a escola apontam para a aprendizagem de todos os envolvidos no processo, pois as trocas, as reuniões, as produções de materiais, os relatos, as aprendizagens e os conflitos foram compartilhados e refletidos com todos. Muitas ações revelaram o quanto a universidade precisa melhorar os seus cursos de formação inicial e rever seus projetos e pesquisas. As escolas puderam valorizar a importância da parceria e colaboração dos licenciandos e dos pesquisadores preocupados e envolvidos com a melhoria da qualidade da educação em nosso país. O caminho percorrido na realização das práticas dos pibidianos aumentou o conhecimento acerca do papel do professor na educação básica, evidenciando a importância da reflexão e da formação continuada dos profissionais da educação. Da mesma forma, o contato com a sala de aula e os professores permitiu conhecer e compreender melhor a docência e o fazer docente.

Uma curiosidade levantada nos portfólios foram as surpresas relatadas pelos bolsistas em situações muito particulares e diversas, dignas de reflexões mais aprofundadas sobre as vivências e identidades (pessoal e profissional) de alunos e professores (Nóvoa,1992; Tardif, 2002).

A sala toda se surpreendeu com a peça de teatro que preparei. Fui aplaudida em pé. Fiquei tão emocionada que não sabia se podia chorar.

Quando estava guardando os materiais um aluno chegou perto e falou que jamais iria esquecer da boneca viva, pois além de linda e esperta ela parecia a mãe que tinha falecido. Não contive o choro e me derramei em lágrimas abraçada com ele (portfólio 52)

### *B) Eixo processos formativos*

Os processos formativos e saberes suscitados pelos bolsistas foram extremamente significativos no que diz respeito à aprendizagem da docência permeada por conflitos, valores, dificuldades e superações. Tais processos evidenciam a preocupação com o “ser professor” inserido num determinado momento histórico e político (Scheibe, 2002), com determinadas potencialidades e responsabilidades enquanto agente de mudança (Giroux, 1997; Freire, 2001) e engessado por uma política muitas vezes perversa e contraditória (Contreras, 1997; Pérez Gómez, 2001).

A escola é vista como constituída em meio a um confronto de interesses: por um lado, têm-se toda a influência e determinação do sistema escolar por meio do Estado, das políticas, dos documentos e normas e da estrutura social. Tais forças, no entanto, embora se façam intensamente presentes nas práticas e relações que se efetivam na escola, não são suficientes para a compreensão de toda a trama real da escola em suas contradições e complexidade. Isso ocorre porque há, por outro lado, interesses e ação dos sujeitos que vivenciam e constroem cotidianamente os fazeres, práticas e relações na escola (portfólio 17).

Aprender a olhar a escola como pesquisador (André, 2001), foi uma das maiores conquistas do programa. Esse olhar atencioso, questionador e compartilhado permitiu ao longo das inserções em sala de aula, das reuniões com a supervisora na escola e com os profissionais da universidade momentos de reflexão coletiva e estudos mais aprofundados sobre as situações.

Ressalto que a cada dia de inserção foi um novo aprendizado, novas dúvidas surgiram, novas reflexões, novos contextos analisados e tenho consciência de que ao longo da carreira, muitas outras agonias, dúvidas e possíveis soluções acontecerão e que vivendo a situação, estando ligado diretamente ao contexto se pode buscar possibilidades de ações que contribuam para a formação do educando, bem como para a atuação significativa do educador. Mais uma vez pude perceber que o ato de ver, observar, não se caracteriza apenas em olhar para fora, o que está ali visível em nossa frente, mas também, olhar o invisível, se atentando aos detalhes, se colocando no lugar do outro. Assim, Pátaro et al (2009, p.51) destacam que “a pesquisa no e do cotidiano exige que o observador se aproxime da escola no intuito de enxergar para além do que se espera ver”(Portfólio 31).

As dificuldades em ser professor, os dilemas e as preocupações com o início da carreira (Lima, 2000; Tardif, 2000) apareceram de forma significativa nos portfólios. Embora o PIBID tenha por objetivo a inserção dos licenciandos nas escolas, visando amenizar o estresse inicial e evitar um choque entre a realidade escolar e as expectativas criadas ao

longo da graduação (muitas vezes frustradas na fase inicial da carreira docente) essa fase de formação é cercada de insegurança e incertezas, bem como, o início da docência.

Como é difícil ensinar... pois cada criança tem seu tempo de aprender e precisamos respeitar isso, mesmo querendo que todos aprendam igualmente ao mesmo tempo. E assim, me vem à cabeça Paulo Freire, na sua “pedagogia dos sonhos possíveis”, onde relata que “Como sujeitos capazes de promover mudanças, às vezes, não percebemos as mudanças que estão ocorrendo. Às vezes não nos damos conta do trabalho de base que fazemos (...)” FREIRE (2001, p.38-39). E então, volto a acreditar no trabalho docente, e imagino o futuro, onde essas crianças vão desenvolver esta aprendizagem que estão conhecendo agora. (portfólio 15).

Embora saibamos dos dilemas, preocupações e inseguranças dos bolsistas não podemos negar que o programa promove sua inserção no cotidiano de escolas da Rede Pública de Educação, proporcionando oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas e tecnológicas e em práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar, que buscam superar problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem, possibilitando a articulação entre teoria e prática tão necessária à formação destes.

Conhecer a realidade da escola e realizar intervenções práticas evidenciaram as especificidades individuais existentes na escola e nos alunos e a importância de o professor atentar-se “às diferentes visões de mundo que compõem os universos escolares, responsáveis também pelas diferenças individuais no processo de aprendizagem” (BARBOSA, 2011, p. 57). Essa experiência pôde contribuir na formação do docente, pois colocou o futuro profissional em vivência com a realidade da sala de aula, cumprindo sua função no que diz respeito a minimizar o primeiro impacto de um docente recém-formado diante da sala de aula (portfólio 51).

Os portfólios revelam que ser professor é uma tarefa complexa e que impõe vários desafios de ordem política, social, cultural, econômica e pedagógica. Neste sentido observar a escola e suas práticas tem sido um instrumento importante para a formação e iniciação à docência, uma vez que há um processo de articulação entre teoria e prática. Pelos depoimentos, acreditamos que a experiência do PIBID está sendo uma ponte entre o que se aprende na faculdade e a realidade do cotidiano escolar, possibilitando aos bolsistas aprender na prática a lidar com as diversas situações vivenciadas em sala, com diversos alunos, realidades complexas e situações inusitadas, sendo também amparados e orientados por professores experientes e comprometidos com a formação das futuras gerações.

### *C) Eixo PIBID-Pedagogia EaD*

Os portfólios revelam que o PIBID contribui para uma fusão teórico-prática das ações e percepções que circundam o universo escolar, o que conduz a uma formação mais sólida e coerente para os(as) licenciandos(as) (Gatti et al., 2011). Os impactos da participação do PIBID no curso de pedagogia são expressivos e representativos para todos os participantes.

As experiências adquiridas pelas inserções na escola têm proporcionado

grandes avanços em meus estudos acadêmicos, fazendo com que, a cada dia, surjam novas dúvidas, questionamentos, apontamentos, anseios, assim como possibilidades de aprendizagem e novas conquistas em relação a ser professora. (portfólio 32)

Acreditamos que o PIBID tem representado ao curso de Pedagogia da EaD a possibilidade do investimento em ações de excelência que além de proporcionar a parceria entre universidade e rede, promove a formação centrada na escola e a reflexão e construção da docência interligando conhecimentos teóricos e práticos que impactam no curso de formação inicial.

#### **4. Apresentando considerações e reflexões sobre o processo vivido.**

Para Litwin (2001), o processo de trabalho na educação a distância virtual estabelece novos tempos e espaços para o trabalhador docente e esse redimensionamento afeta não somente o cotidiano ou a prática pedagógica dos educadores, mas também sua natureza como categoria de trabalhador. O professor deixa de ser o supervisor e assume o papel de mediador. Neste sentido, o aluno não é um consumidor de informação, mas parte do processo educativo, portanto quanto maior a interatividade menor a possibilidade de desistência.

Embora a EaD esteja sendo pesquisada por diferentes autores, poucas são as pesquisas desenvolvidas sobre a sua eficácia, seus benefícios e falhas. (PALLOF e PRATT, 2002). Neste sentido, analisar as experiências dos participantes envolvidos nesse processo, é de extrema urgência e relevância no momento atual.

Portanto, esse estudo se volta para a tentativa de suprir a lacuna encontrada na bibliografia, assim como, de possibilitar um levantamento dos saberes de experiência que permeiam as ações políticas e os programas de formação inicial e continuada em nosso país, principalmente, no que diz respeito às propostas voltadas para a iniciação à docência. Nesse sentido, entendemos que o PIBID tem possibilitado os(as) licenciandos(as) a compreensão e a vivência de inúmeras circunstâncias do universo escolar, ao propor o exercício de fusão entre teoria e prática, o que certamente merece nossa atenção se considerarmos a contribuição dessa experiência para uma formação mais sólida e coerente com a realidade.

Para Pallof e Pratt (2002), o processo de ensino-aprendizagem em EaD suscita enormes desafios aos professores e às instituições envolvidas. Quando a única conexão que temos com os alunos é aquela que se dá por meio de palavras em uma tela, devemos prestar atenção em muitas questões que ignoramos na sala de aula presencial.

Neste sentido, as instituições de ensino que oferecem EaD devem estar preparadas para lidar com novas questões e preocupações, bem como desenvolver novas abordagens, procedimentos e habilidades. Nesse processo, cabe buscar compreender os limites e os alcances das ações, assim como promover o exercício da reflexão e do redimensionamento das ações, sempre que necessário, possibilitando ações coerentes e seguras para todos os envolvidos. Deste modo, compreendemos que o PIBID na EaD tem se configurado como um importante elemento para intensificar e qualificar o processo de formação e iniciação à

docência, proporcionando aos(as) licenciandos(as), oportunidades de criação e participação em diversas situações, que possibilitam também sua reflexão na e sobre prática docente.

## 5. Referências

ALMEIDA, M. Isabel. **Colóquio sobre política de formação de profissionais da educação do Estado de São Paulo**. São Paulo: Cortez, 1998.

ANDRÉ, M. Pesquisa em Educação: Buscando Rigor e Qualidade. **Cadernos de Pesquisa**. Porto Alegre, n. 113, p.51-64, 2001.

ANDRÉ, M. Memorial, Instrumento de Investigação do Processo de Constituição da Identidade Docente. **Contrapontos**, Itajaí, v. 4, n. 2, p. 283-292, maio/ago, 2004.

BARROSO, João. Formação, projecto e desenvolvimento organizacional. In: CANÁRIO, Rui. (Org.) *Formação e situações de trabalho*. Porto: Porto Editora, 1997.

BRASIL. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 5, de 13 de dezembro de 2005. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia**. Brasília, 2005.

BRASIL. Decreto nº 5622 de 19 de dezembro de 2005. **Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, 2005.

BUENO et al., (Org.). **A vida e o ofício dos professores: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração**. São Paulo: Escrituras, 1998.

CANÁRIO, R. A escola: o lugar onde os professores aprendem. In: **Anais do I Congresso Nacional de Supervisão na Formação**. Portugal: Universidade de Aveiro, 1997.

CANAU, V. M. **Formação Continuada de Professores: Tendências Atuais**. São Paulo: EDUFSCar e FINEP, 1996.

CONTRERAS, D. J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, M. V. **Trabalho docente e profissionalismo**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

CUNHA, José. A. In: **Colóquio sobre política de formação de profissionais da educação do Estado de São Paulo**. São Paulo: Cortez, 1998.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 2001.

FUSARI, J. C. **Formação contínua de educadores**: um estudo de representações de coordenadores pedagógicos da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SMESP). São Paulo. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 1997.

GATTI, B.; BARRETTO, E. S. de S. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, et al. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

GIOVANNI, L. M. Do professor informante ao professor parceiro: reflexões sobre o papel da universidade para o desenvolvimento profissional de professores e as mudanças na escola. In: **Cadernos CEDES**. Campinas: UNICAMP, Ano XIX, n. 44, abril/1998, p.46-58.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais**. Porto Alegre: artes Médicas, 1997.

HARGREAVES, A. **Os professores em tempos de mudança**. O Trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós-Moderna. Lisboa: Mc Graw-Hill, 1998.

LIMA, E. F. O pensamento do professor: construindo metáforas, projetando concepções. In: ABRAMOVWICZ, A. & MELLO, R. R. (Orgs.) **Educação**: Pesquisas e práticas. Campinas: Papyrus, 2000, p.57-74.

LITWIN, E. (org). **Educação a Distância**: Temas para Debate de uma Nova Agenda Educativa. Porto Alegre, Artmed, 2001.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EDU, 1986.

MARCELO GARCIA, C. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

MIZUKAMI, M. da G. N. et al. **Escola e aprendizagem da docência**: processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: \_\_\_\_\_ (coord.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, p. 15-34, 1992.

ONOFRE, M. R. **O Programa de Educação Continuada da Secretaria Estadual de Educação (PEC/SEE/SP – 1997-98) na visão de docentes formadores, professores participantes e Especialistas de ensino**. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar). Araraquara: Faculdade de Ciências e Letras – UNESP, 2000.

PALLOFF, R.; PRATT, K. **Construindo Comunidades de Aprendizagem no Ciberespaço**: Estratégias eficientes para salas de aula on-line. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PEREIRA, M. V. Subjetividade e Memória: Algumas considerações sobre formação e autoformação. In: **Imagens de Professor**: significações do trabalho docente. Ijuí, UNIJUÍ,

2000.

PEREIRA et al. (2012) O curso de licenciatura em pedagogia da UAB-UFSCar: quem são os estudantes universitários em formação? In: **Simpósio Internacional de Educação a Distância e Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância** (ANAIS), UFSCar: São Carlos, set, 2012.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. **A Cultura Escolar na Sociedade Neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

REALI, A. M. M. R. et al. O desenvolvimento de um modelo “construtivo-colaborativo” de formação continuada centrado na escola: relato de uma experiência. **Cadernos CEDES**, n. 36, 1995, p. 13-21.

REALI, A. M. M. R.; TANCREDI, R. M. S. P.; MIZUKAMI, M. G. N. Programa de Mentoria Online para Professores Iniciantes: Fases de um Processo. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas. Impresso), v. 40, p. 479-506, 2010.

SCHEIBE, L. (Org.) **Formação de professores: políticas e debates**. Campinas: Papyrus, 2002, p. 155-174.

SELLTIZ et al. **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. São Paulo: EPU, 1965.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação do magistério. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo: nº 13, jan /abr, p.5-24, 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. **Projeto pedagógico licenciatura em pedagogia: modalidade educação a distância**. São Carlos: UFSCar, 2010.

VIGEVANI, T. Pensar a crise da Universidade para além das questões conjunturais. In: LOUREIRO, Isabel & DEL-MASSO, Maria Cândida (Orgs.). **Tempos de greve na Universidade Pública**. Marília: UNESP, São Paulo: Cultura Acadêmica, 2002, p. 43-67.

1

2