



FORMAÇÃO DOCENTE A DISTÂNCIA: UM MAPEAMENTO DOS ÚLTIMOS ANOS¹

TRAINING TEACHERS DISTANCE: A MAPPING OF RECENT YEARS

- **Maurício Vieira Dias Júnior** (Universidade Federal de Alagoas – mauriciodias.junior@gmail.com)
- **Luís Paulo Leopoldo Mercado** (Universidade Federal de Alagoas – luispaulomercado@gmail.com)

Resumo:

Os estudos de André (2009) na base de dados da Capes e Silva e Mercado (2015) em 36 periódicos do repositório do Educ@, sobre as pesquisas científicas na área de educação relatam o crescimento expressivo do tema formação docente, inclusive destacando-se na introdução de ferramentas tecnológicas, como as usadas na Educação a Distância (EaD), para o incremento e contemplação deste resultado. A partir do embasamento destes estudos, o presente artigo contribui para a sua ampliação, através de um mapeamento contendo informações atuais e detalhadas sobre formação docente, com o viés tecnológico, por meio da EaD. Neste estudo, foi realizada uma pesquisa bibliográfica exploratória/descritiva e de cunho quali-quantitativo nos cinco últimos anais do Congresso Internacional ABED de EaD (CIAED), entre os anos de 2011 a 2015, que ratificaram a tendência dos estudos dos autores citados, a área de educação, para a formação docente revelando seus tipos (inicial e/ou continuada), ferramentas utilizadas (AVA, site, software etc), nível de ensino aplicado (básica, graduação, pós-graduação e técnico), local (instituição de ensino, empresa etc), estado/região do Brasil e o contexto (prático ou teórico) desenvolvido/investigado. Com esses dados foi possível gerar alguns pontos para auxílio de tomadas de decisões pertinentes a certos centros/polos de instituições/empresas que trabalham com a formação através da EaD, possibilitando certas intervenções em seus cursos.

Palavras-chave: formação docente, EaD, pesquisa bibliográfica, tecnologia, aprendizagem.

Abstract:

André studies (2009) in the database Capes and Silva and Mercado (2015) in 36 journals of Educ @ repository on scientific research in education report the significant growth of the subject teacher training, including highlighting the introduction of technological tools such as those used in Distance Education (DE), to increase and contemplation of this result. From the basis of these studies, this paper contributes to its expansion, through a mapping containing current and detailed information on teacher training, technological bias, through distance education. In this study, an exploratory/descriptive and qualitative and quantitative nature literature in the last five annals of ABED International Congress on DE (CIAED) was carried out between the years 2011-2015, which ratified the trend of the studies cited authors, field of education, for teacher training revealing their types (initial and/or continued), used tools (VLE, site, software etc.), applied education (basic, undergraduate, graduate and technical), local (institution education, business etc.), state/region of Brazil and the context (practical or theoretical) developed/investigated. With this data it was possible to generate some points to aid decision-making relevant to certain centers/centers of institutions/companies working with training through distance education, enabling certain interventions in their courses.

¹ Trabalho desenvolvido com apoio financeiro da FAPEAL/CAPEL.





Keywords: *three to five words.*

1. Introdução.

No levantamento realizado na base de dados da Capes² por André (2009), a partir de uma análise de conteúdo na produção acadêmica de pós-graduandos em educação, entre os anos de 1990 a 2003, o tema formação docente sofreu um aumento expressivo. Entre os anos de 1990-1998, houve um acumulado de 6%, já entre 1999-2003 esse acumulado subiu para mais de 14%, conforme visualizado na tabela 1. Eram 11% em 1999, passando para 16% em 2003, em comparação com todos os outros temas abordados na área de educação.

Tabela 1. Dados por ano, número de programas e total de pesquisas da produção acadêmica sobre formação de professores (André, 2009, p. 54)

ANO	Número de Programas	Total de trabalhos na área de educação	Número de teses e dissertações sobre formação professores	Porcentagem de teses e dissertações sobre formação professores
1999	44	1.119	129	11%
2000	36	1.480	189	12%
2001	42	1.591	224	14%
2002	59	1.986	294	14%
2003	58	2.104	348	16%
TOTAL	*	8.280	1.184	14%

A autora fez também uma análise destas pesquisas localizando-as pelas regiões do Brasil. Por conter o maior número de programas de pós-graduação em educação, inclusive com linhas de pesquisa específicas sobre formação de professores, o Sudeste obteve mais da metade das pesquisas realizadas com 54%, seguida pelo Sul com 25%, o Norte e Nordeste com 12% e Centro-Oeste com 9%.

Posteriormente, Silva e Mercado (2015) fizeram um levantamento bibliográfico com um período mais amplo, contando com os 36 periódicos à época no repositório Educ@³, no qual identificaram que ao longo do tempo, entre 1994 a 2014, houve uma mudança no foco envolvendo os temas ligados a Educação a Distância (EaD) e tecnologias da informação e comunicação (TIC). No início os estudos retratavam, majoritariamente, a informática educativa, atualmente vem sendo tratado potencialmente sobre o uso/apropriação das TIC para a formação docente a partir da EaD, conforme pode ser visualizado na fig. 1, na qual os autores elaboraram uma nuvem de palavras que contempla os termos mais recorrentes entre os anos de 2009 e 2013.

² Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Disponível em: <http://www.periodicos.capes.gov.br/>

³ Trata-se de uma biblioteca virtual com indexador da área da educação que tem como objetivo centralizar e disponibilizar as bases de dados científicos para acesso aos periódicos. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/>.





2. Fundamentação Teórica

2.1. Formação docente no Brasil com as TIC.

Em pleno século XXI, os professores representam peças insubstituíveis, não apenas para promover as aprendizagens, mas fundamentalmente, para a construção dos processos pedagógicos inclusivos que dê retorno as atualizações temporais ocorridas pelas diversidades e métodos emergidos a partir de novas tecnologias. (NÓVOA, 2009). De acordo com Pereira e Moraes (2010) a sociedade contemporânea necessita, cada vez mais, de novas demandas por formação inicial e continuada, principalmente ocasionada pelos processos de globalização da economia, sendo ou pelos mais diversos tipos de profissionais ou pela significativa procura, sendo um grande desafio para as universidades.

Na resolução nº 2 de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Docente em Nível Superior, podendo ser estendida ao nível básico, sendo inicial ou continuada, em seu capítulo 1º e artigo 3º, versa sobre as seguintes disposições gerais, acerca da definição sobre os tipos de formações (BRASIL, 2015, p. 3-4):

A formação inicial e a formação continuada (grifo nosso) destinam-se, respectivamente, à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na educação básica em suas etapas – educação infantil, ensino fundamental, ensino médio – e modalidades – educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância (grifo nosso) – a partir de compreensão ampla e contextualizada de educação e educação escolar, visando assegurar a produção e difusão de conhecimentos de determinada área e a participação na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico da instituição, na perspectiva de garantir, com qualidade, os direitos e objetivos de aprendizagem e o seu desenvolvimento, a gestão democrática e a avaliação institucional.

Lelis (2014) relata que no Brasil as instituições responsáveis pela formação docente são muito heterogêneas, quanto a sua qualificação acadêmica: podem-se formar pelas escolas normais, universidades, institutos e escolas normais superiores de educação, podendo ser da esfera pública, privada ou ordens religiosas.

No Brasil foram implementadas algumas políticas públicas com o intuito de formar professores para implantar e implementar as tecnologias em suas atividades docentes. Como exemplo, podem-se citar os seguintes programas/projetos, que tinham como objetivo principal formar o professor para a utilização da tecnologia de forma didática-pedagógica (MACHADO, 2016):

- **Educom** (1983) – Projeto Brasileiro de Informática na Educação: capacitar professores ao uso educacional da informática, levando os computadores às escolas públicas;
- **Formar I e II** (1987) – formar profissionais para atuarem nos Centros de Informática educativa, através de um curso de especialização de 360h;





- **Proninfe** (1989) – Programa Nacional de Informática Educativa: capacitar os professores, técnicos e pesquisadores sob o domínio da tecnologia da informática educativa;
- **Proinfo** (1997) – Programa Nacional de Informática na Educação: promover o uso pedagógico da informática na rede pública de educação básica;
- **Mídias na Educação** (2005) – proporcionar formação continuada para o uso pedagógico das diferentes tecnologias da informação e da comunicação;
- **Proinfo Integrado** (2007) – Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional: formar profissionais para o uso didático-pedagógico das TIC na escola, sendo distribuídos equipamentos tecnológicos para as escolas, entre outros recursos didáticos, tais como: Portal do Professor, TV Escola e DVD Escola;
- **Educação Digital** (2012) – Política para inclusão de computadores interativos e tablets: disponibilizar equipamentos de TIC (computadores interativos e tablets) aliado à formação aos professores e gestores para o uso intensivo nas escolas públicas.

Tem-se feito esforço no tocante às políticas públicas, por parte dos órgãos governamentais, para este tipo de formação que buscam a inclusão dos professores para a utilização deste aparato tecnológico em seu exercício profissional. Entretanto, no âmbito geral das políticas públicas no Brasil, Evangelista e Shiroma (2007) fazem uma reflexão sobre a capacidade que um magistério público organizado tem. Sendo assim, os professores são considerados "obstáculos" para a reforma educacional. Este litígio se põe para novas gerações que tem em seus processos de formação controlados pelo poder dominante, sendo um ponto crucial para a sua profissionalização.

Observa-se nessas novas gerações, em cursos de formação docente, certo encantamento pelas possibilidades de uso dos variados recursos de ambientes virtuais, e não pelas diferentes possibilidades de uso de cada recurso. O resultado é que o ambiente fica parecendo um simples conjunto de recursos online, e não efetivamente um ambiente de interação onde tanto o professor quanto seus alunos podem perceber suas trajetórias de aprendizagem. (CAMPOS, 2010, p. 59).

O processo de formação ainda é precário no tocante a dinamicidade no desenvolvimento da autonomia em um contexto de tecnologias de rede. Porém, de forma intuitiva se deduz que a existência de programas complementares para capacitação e formação docente seja uma alternativa para a carência no processo de formação, que não vem considerando as modificações da sociedade atual. (DE MARCHI et al., 2008) .

Para Lessard e Tardif (2014) há consideravelmente, uma contribuição das TIC em adaptar produtos da escola virtual, transformando a concepção formadora do docente no tocante a transmissão do conhecimento da assimilação a sua incorporação realizando de forma autônoma suas tarefas e aprendizagens.

2.2. EaD como provedora de formação docente.

A EaD está oficializada e definida no Decreto nº 5.622/2005 (BRASIL, 2005), que regulamentou o artigo 80º da Lei nº 9.394/96 (LDB, 1996). Behar (2009, p. 16) esclarece que "é preciso enfatizar que a EaD é educação, ou seja, não é só um sistema tecnológico, nem mesmo um meio de comunicação", que pode ser caracterizada como uma forma de ensino e aprendizagem organizada em que o professor e o aluno, apesar de estarem





separados fisicamente, interagem a partir de uma tecnologia capaz de promover a mediatização do processo de ensino-aprendizagem. (BEHAR, 2009).

Para assegurar qualidade do processo de ensino-aprendizagem no ensino superior em EaD no Brasil, a sua regulamentação vem sendo aprimorada, a fim de enfrentar o problema de déficit educacional no país, ocasionadas pela sua dimensão geográfica e problemas sociais e políticos. (SALVUCCI *et al*, 2012).

Com o surgimento de novas TIC nos espaços educativos, se faz necessário que a formação do professor que irá conduzir o processo de ensino-aprendizagem seja também atualizada. Não se trata apenas deste profissional ter capacidade para manipular computadores, TVs ou outras mídias tecnológicas, mas ter a possibilidade de reflexão crítica sobre como utilizar pedagogicamente estas novas tecnologias. (SILVA; CRUZ, 2008). Karsenti (2014) alerta que ainda existe uma barreira entre a sala de aula na universidade e a sala de aula virtual, mesmo sendo demonstrado de forma positiva pelos futuros professores, é desafiador a integração entre as TIC e a pedagogia, carecendo sempre de dinamismo e prudência.

Tendo um olhar mais crítico para as universidades públicas Souza et al. (2010, p. 12) retrata que o desafio está na

formação continuada de professores e a consubstanciação das matrizes curriculares e das metodologias e sistemas de ensino presenciais com as dimensões da mediação humana, instrumental, simbólica e pragmática imposta pelo uso da tecnologia da informação e comunicação, potencializando os objetivos e missão da Universidade.

A didática na EaD abrange uma multidimensionalidade que deve ser efetivada a partir de ferramentas tecnológicas e recursos, aliados a certos procedimentos apontados por Salvucci (2012) como: ênfase na autonomia do aluno, domínio das ferramentas, disponibilidade e interesse para o uso de uma comunicação diferenciada, disciplina, conhecimento prévio das formas de interagir e mediar e exploração das possibilidades das diversos formatos de materiais didáticos. Isso já era previsto no final da década de 90, por Mercado (1998, p. 3):

As tentativas para incluir o estudo das novas tecnologias nos currículos dos cursos de formação de professores esbarram nas dificuldades com o investimento exigido para a aquisição de equipamentos, e na falta de professores capazes de superar preconceitos e práticas que rejeitam a tecnologia mantendo uma formação em que predomina a reprodução de modelos substituíveis por outros mais adequados à problemática educacional.

A Unesco⁵ (2009, p. 1) sinaliza que "tanto os programas de desenvolvimento de profissionais na ativa e os programas de preparação dos futuros professores devem oferecer experiências adequadas em tecnologia em todas as fases do treinamento". Através de padrões de competências a Unesco apresenta diretrizes capazes de treinar e planejar os professores para desempenharem, com habilidades tecnológicas, a formação de seus alunos.

O Sistema UAB foi criado no ano de 2005, oficializado em 2006, através do Decreto Presidencial nº 5.800 (BRASIL, 2006) e iniciado efetivamente em 2007, ofertando inicialmente 600 mil vagas em cursos públicos e gratuitos, via 49 instituições públicas

⁵ Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura





municipais, estaduais e federais, tendo como um dos seus objetivos oferecer cursos de formação inicial e continuada de professores. Embora a UAB tenha surgido com o caráter andragógico, apoiados desde seus projetos-pilotos para a educação de adultos, vem trazendo de forma mais efetiva e definitiva, a proposta de retorno à educação pelas formações iniciais e/ou continuada. (MOTA, 2009).

Conforme consta em seu site⁶, o sistema UAB busca a ampliação e interiorização das ofertas de cursos e programas de educação superior, por meio da EaD. Contando hoje com a participação de 106 instituições públicas de ensino superior⁷, que promovem esta formação. A formação dos professores para a educação básica é uma prioridade neste sistema, que realiza junto com as instituições públicas, ampla articulação entre os estados e municípios, promovendo a metodologia da EaD. (SOUZA; GIGLIO, 2015)

As deficiências associadas à formação dos professores são percebidas pela precariedade na vinculação das TIC aos processos educacionais, tornando-se ainda pouco atrativa para uso em sala de aula. Porém, para Mota (2009) a EaD será forte aliada para a produção da sociedade do conhecimento, sendo possível até não ser mais feita a distinção entre formação inicial e continuada quando se tratar desta modalidade.

3. Metodologia

A partir da mudança de foco identificada pelo estudo de Silva e Mercado (2015), buscou-se nos estudos mais recentes sobre a formação docentes por meio de TIC, mais especificamente pela EaD, fazer um mapeamento mais detalhado sobre as investigações desenvolvidas. A base de dados que constituíram esta pesquisa foram os anais dos últimos cinco⁸ Congressos Internacionais ABED de Educação a Distância (CIAED), que ocorreram entre os anos de 2011 a 2015. A escolha foi motivada por se tratar de um congresso internacional anual, que já está em sua 22ª edição e contemplar artigos de formação docente para diversos níveis, seja de educação básica, superior ou corporativa. Mill e Oliveira (2014, p. 34) destacam o CIAED como um dos "principais eventos de divulgação de trabalhos científicos no campo da EaD", tornando uma das aproximações mais notáveis da pesquisa na EaD.

Ao longo dos últimos cinco anos o CIAED, vem mantendo as classificações dos artigos segundo as categorias de pesquisa na área de educação a distância definidas por Zawacki-Richter (2009), denominada Classificação das Áreas de Pesquisa em EaD (CAPE), envolvendo os relatos de experiências e as investigações científicas. A partir deste critério já adotado, neste estudo foi utilizado o filtro para seleção de artigos a partir da CAPE que contivessem, exclusivamente, o nível meso: Gerenciamento, Organização e Tecnologia, com a denominação: Desenvolvimento Profissional e Apoio ao Corpo Docente, que é

⁶ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/uab>

⁷ Consulta disponível em: <http://uab.capes.gov.br/index.php/instituicoes>

⁸ Anais: (17º CIAED - 2011) <http://www.abed.org.br/congresso2011/trabalhos.asp>;
(18º CIAED - 2012) <http://www.abed.org.br/congresso2012/trabalhos.asp>;
(19º CIAED - 2013) <http://www.abed.org.br/congresso2013/cd/index1.htm>;
(20º CIAED - 2014) <http://www.abed.org.br/hotsite/20-ciaed/pt/anais/>;
(21º CIAED - 2015) <http://www.abed.org.br/hotsite/20-ciaed/pt/anais/>.

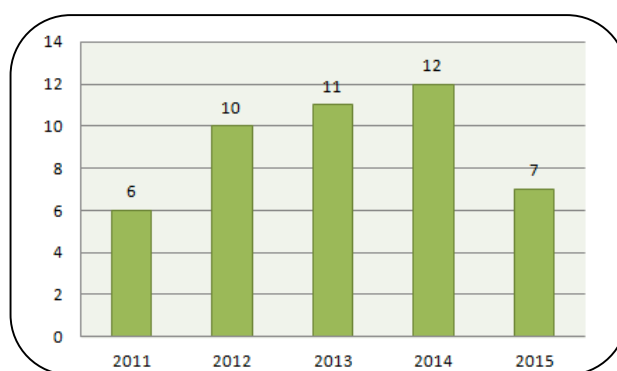




definido como os estudos de desenvolvimento profissional e serviços de suporte ao docente como um pré-requisito para a inovação e mudança. (ZAWACKI-RICHTER, 2009).

No primeiro momento foi feita a filtragem nos cinco últimos anais dos CIAED que contemplassem em seus artigos a classificação de Desenvolvimento Profissional e Apoio ao Corpo Docente. Já no segundo momento, foi feita a filtragem a partir do título do artigo que obrigatoriamente contivesse a palavra-chave “Formação”. Como resultado destas duas filtragens, foram obtidos o total de 46 artigos conforme observado e distribuídos por ano, no gráfico 1.

Gráfico 1. Quantidade de artigos por ano, entre 2011 e 2015, que atendem a classificação: Desenvolvimento Profissional e Apoio ao Corpo Docente e a palavra-chave “formação”



Por conta que o evento aborda exclusivamente sobre o tema EaD, todos os registros, necessariamente, discutiam algum tipo de formação, que depois foi delimitado em (inicial e/ou continuada) na EaD.

O terceiro passo foi extrair dos artigos, a partir das leituras do seu resumo e consequentemente do conteúdo, informações específicas sobre a formação realizada ou investigada, através das respostas as seguintes perguntas:

- Qual tipo de formação (inicial e/ou continuada) foi desenvolvida/investigada?
- Qual(is) ferramenta(s) (AVA⁹, site, software etc) foi(ram) utilizada(s) para esta formação?
- Qual o nível de atuação aplicada (Básica, Graduação, Pós-Graduação, Técnico)?
- Qual o local (instituição, empresa etc) que foi desenvolvida/investigada a formação?
- O estudo foi realizado em qual estado e região do Brasil?
- Qual é o contexto (prático ou teórico) da formação desenvolvida/investigada?

A partir destas respostas, foi desenvolvida uma planilha eletrônica para inserção e análise dos dados. A planilha com todas as extrações está disponibilizada em <https://goo.gl/kHdVqz>. Estes dados serão interpretados a partir da seção dos resultados e discussão, transformando-se em informações relevantes para geração de um mapeamento capaz de sintetizar, de maneira minuciosa e concreta, os resultados desta extração.

⁹ Ambiente Virtual de Aprendizagem



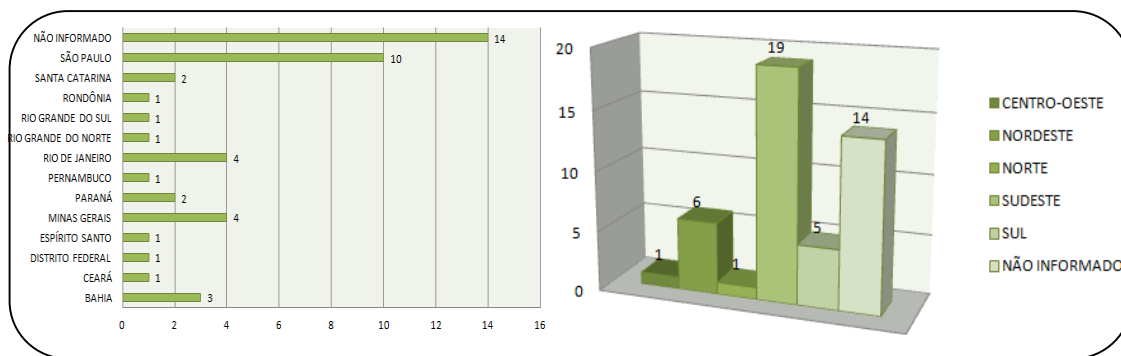


4. Resultados e Discussão

A partir do caráter exploratório, os dados foram extraídos e analisados de forma quanti-qualitativamente, proporcionando sua interpretação através de descrições e gráficos que enfatizam as respostas extraídas/identificadas. Salienta-se que em alguns artigos, não foram explícitos alguns dados e mesmo que houvesse dúvida, foi adotada a nomenclatura: NÃO INFORMADO.

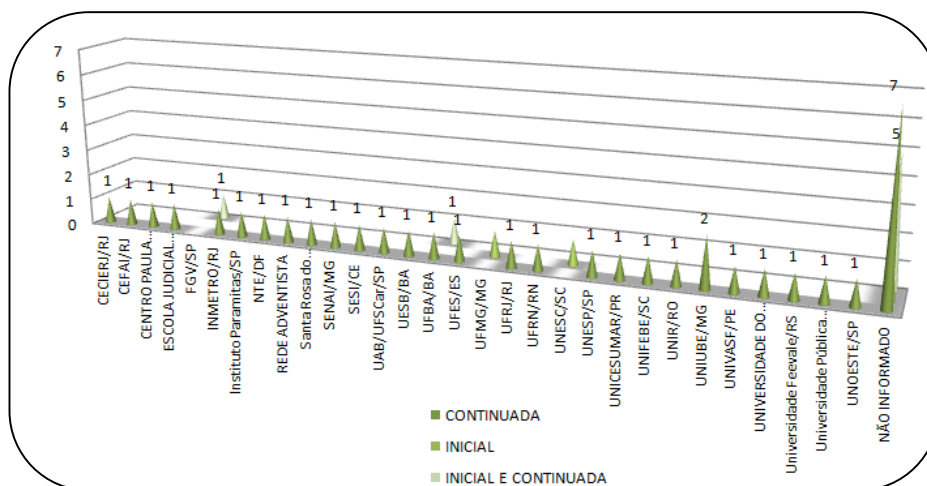
Nos gráficos 2 e 3 são mostrados as quantidades de artigos por estado e região. Fica evidenciado que a região Sudeste prevalece sobre as demais, com um total de 18 artigos, contemplados nos seus 4 estados (SP: 10, RJ: 4, MG: 4 e ES: 1) sobre o tema apresentado.

Gráficos 2 e 3 . Quantidade de artigos por estado e região



No gráfico 4 são identificadas as instituições que realizaram pesquisa sobre o tema abordado, sendo divididos pelos tipos de formação. A quantidade de artigos é distribuída entre instituições e tipos de formação. Destaque para a Uniube/MG, que realizou 2 pesquisas de formação continuada e a UFBA/BA que realizou 1 pesquisa de formação continuada e outra de cunho inicial e continuado. Fica evidenciado que em 46 artigos, houve no mínimo 30 instituições/empresas diferentes (que ficaram explicitamente informados).

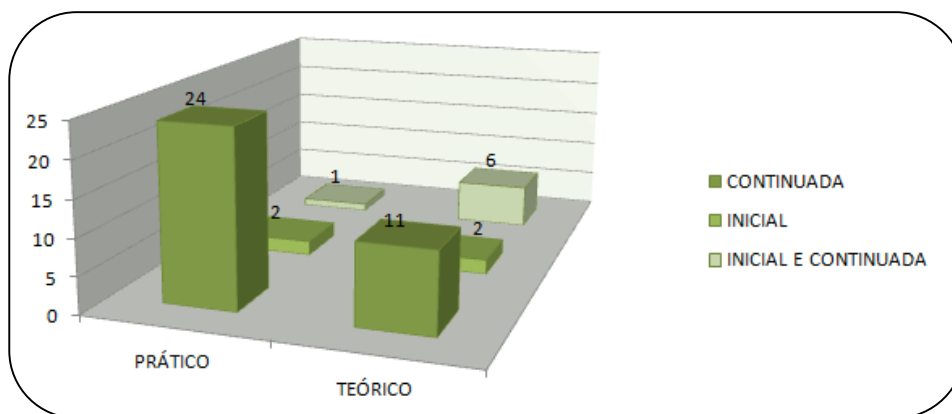
Gráfico 4. Quantidade de artigos por tipo de formação e instituição de ensino





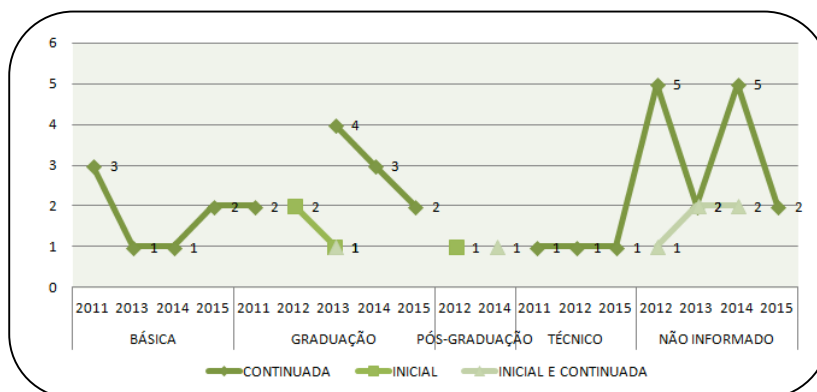
No gráfico 5, são apresentadas as quantidades de artigos por tipo de formação e contexto (prático ou teórico) que esta formação foi desenvolvida/investigada/realizada. Constatou-se que as pesquisas que envolveram a formação continuada sob o aspecto prático, prevalecem sobre as demais. No aspecto teórico também, os artigos que desenvolvem estudos sobre a formação do tipo continuada é maioria, mas é observado que há uma notória quantidade (6 artigos), que foram aplicados tanto pelo tipo inicial quanto pela continuada.

Gráfico 5. Quantidade de artigos por tipo de formação e contexto aplicado



No gráfico 6 são mostradas as quantidades de artigos por tipo de formação (continuada, inicial e inicial e continuada), nível de ensino (básica, graduação, pós-graduação e técnico) que a formação investigada no artigo foi realizada, distribuída pelos anos de 2011 a 2015. Observa-se que as pesquisas identificadas com o nível de ensino graduação, se sobressaíram das demais, principalmente no ano de 2013 (4 artigos), seguida do ensino básico em 2011 (3 artigos). É possível constatar que no período 2011 a 2015, houve ao menos 1 artigo publicado em todas as categorias de ensino.

Gráfico 6. Quantidade de artigos por tipo de formação, ano e nível de ensino



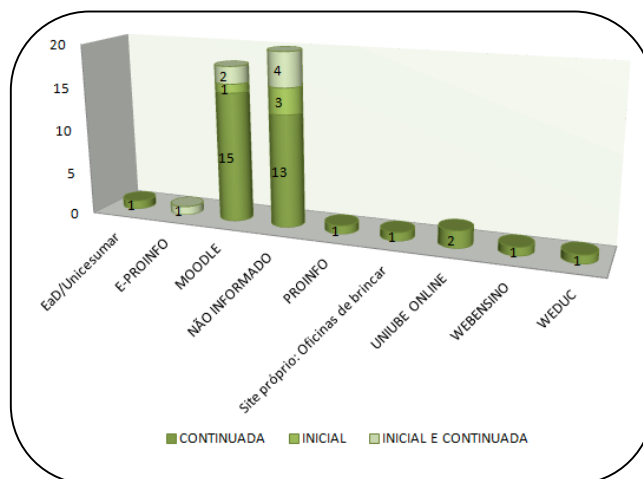
No gráfico 7 são mostradas as quantidades de artigos por tipo de formação e ferramentas utilizadas (AVA, site, software etc) nesta formação, investigada no artigo. O uso do AVA Moodle, foi majoritariamente superior aos demais, sendo utilizado em 15





artigos na formação continuada, 1 artigo na formação inicial e 2 artigos na formação inicial e continuada. Encontrou-se também, uma ferramenta autoral, sendo um site próprio denominado “Oficinas de brincar”, construído por um grupo da Unesp, que tem como função ser um espaço virtual lúdico, para hospedar textos informativos entre outros.

Gráfico 7. Quantidade de artigos por tipo de formação e ferramenta utilizada



É possível verificar, mesmo não constando alguns dados que não foram explicitamente revelados pelos seus autores/pesquisadores na composição dos seus artigos, que os resultados refletem e confirmam os indícios apresentados nos estudos de André (2009) e Silva e Mercado (2015):

- ✓ no tocante ao aumento progressivo, mesmo que no ano de 2015 tenha sido reduzido (6 artigos), mas a produção dos artigos entre os anos de 2011 a 2014, foi significativa;
- ✓ no mínimo mais de 30 instituições no locus de 46 artigos, desenvolveram um trabalho de formação docente;
- ✓ a supremacia de quantidade de artigos produzidos pela região sudeste, com destaque para o estado de São Paulo;
- ✓ o contexto prático sendo destaque nas produções científicas tanto para a formação inicial como para a continuada;
- ✓ a ampliação de ferramentas como o AVA Moodle.

Outro fato relevante, é que embora os artigos sejam de um congresso exclusivamente sobre EaD (que consideram outras tecnologias de mediatização, como rádio, TV entre outros), todos os artigos identificados contemplaram a internet, através de um AVA para o desenvolvimento da formação pretendida.





5. Considerações Finais

Foi possível, através da análise feita a partir deste estudo, gerar alguns pontos para auxiliar na tomada de decisão, a fim de ampliar o escopo de pesquisas que contemplem tais temas.

Os dados revelaram algumas informações pertinentes a certos centros/polos de instituições/empresas que trabalham com EaD, permitindo possíveis intervenções em seus trabalhos, seja eles acadêmicos ou não.

Conforme citado por Lessard e Tardif (2014, p. 267) “as mudanças trazidas pelas TIC podem ser mais decisivas, efetivamente porque a oferta de formação e o número dos interlocutores são multiplicados”. Isso ficou evidenciado pela quantidade de instituições – no mínimo 30 instituições tiveram artigos neste contexto, de um universo de 106 cadastradas na UAB, em tão pouco tempo, que já se utilizam de estudos para aprimorarem suas formações.

Destaca-se que de forma lógica e de acordo com Nóvoa (2009) a formação de professores tem muito a ganhar com conteúdos que debatam e reforcem a discussão sobre casos concretos, como o insucesso escolar, problemas na execução de projetos e programas escolares, e não apenas se restringirem ao aparato tecnológico.

Fica aqui caracterizada e demonstrada a importância que a EaD tem em constituir um espaço educativo eficaz, tornando-se gradativamente mais presente na formação de profissionais, principalmente da educação. Ressaltamos também, que a EaD precisa ser projetada com a responsabilidade que qualquer curso em seu projeto pedagógico tem para a sua devida apreciação pelo docente, sendo exequível e relevante para uma formação comprometida em buscar as soluções para os problemas escolares referenciados por Nóvoa (2009), para se ter uma formação docente de qualidade profissional e social. De fato, se faz necessário o compromisso de políticas públicas ou não que busquem não só uma formação em massa, mas uma formação com qualidade para todos os níveis da educação.

Agradecimentos

Esta pesquisa contou com o apoio da cooperação financeira da FAPEAL/CAPES.

Referências

ANDRÉ, M. E. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente*, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 41–56, 2009.

BEHAR, P. A. (org.). *Modelos pedagógicos em educação a distância*. Porto Alegre: Artmed, 2009.





BRASIL. Ministério da Educação. Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Brasília, 2006. Disponível em: <Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm>. Acesso em: 12 mai. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto nº 5.622, 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. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/portarias/dec5.622.pdf>>. Acesso em: 12 mai. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, 2015. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12861:formacao-superior-para-a-docencia-na-educacao-basica>>. Acesso em: 12 mai. 2016.

CAMPOS, M. B. Os desafios do planejamento e da prática de avaliação em ambientes on-line. In: GRILLO, M. C.; GESSINGER, R. M. (Orgs.). Porque falar ainda em avaliação? Porto Alegre: Edipucrs, 2010. p. 51-61.

DE MARCHI, A. C.; TRENTIN, M. A.; TEIXEIRA, A. C.; ROSSETTO, M. C. Novas demandas à formação docente na sociedade em rede. In: Workshop sobre Informática na Escola. 14. 2008, Belém. Anais... Belém: Sociedade Brasileira de Computação, 2008, p. 176-185.

EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. O. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.33, n.3, p. 531-541, set./dez. 2007.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S.; ANDRÉ, M. E. Políticas docentes no Brasil: um estado da arte. Brasília: Unesco, 2011.

LDB. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República – Casa Civil – Subchefia para assuntos jurídicos. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 30 mai. 2016.

LELIS, Isabel. A construção social da profissão docente no Brasil: uma rede de histórias. In: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes, 2008, p. 54-66.

LESSARD, C.; TARDIF, M. As transformações atuais do ensino: três cenários possíveis na evolução da profissão de professor? In: _____. O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2014, p. 255-277.





MACHADO, A. C. Formação de professores em TIC: algumas considerações. In: Conferencia Ibérica em Inovação na Educação com TIC. 4., 2016, Bragança. Anais... Bragança: Instituto Politécnico de Bragança, 2016, p. 17-33.

MERCADO, L. P. Formação docente e novas tecnologias. In: Congresso da Rede Iberoamericana de Informática Educativa. 4., 1998, Brasília. Anais... Brasília: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1998, p. 1-8.

MILL, D.; OLIVEIRA, M. R. A educação a distância em pesquisas acadêmicas: uma análise bibliométrica em teses do campo educacional. Educar em Revista, Curitiba, ed. esp., n. 4, p. 15–36, 2014.

MOTA, R. A universidade Aberta do Brasil. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. M. M. (orgs.). Educação a distância: o estado da arte. São Paulo: Pearson, 2009. p. 297-303.

NÓVOA, A. Professores: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

PEREIRA, E. W.; MORAES, R. História da educação a distância e os desafios na formação de professores no Brasil. In: SOUZA, A. M.; FIORENTINI, L. M.; RODRIGUES, M. A. (orgs.). Educação superior a distância: Comunidade de Trabalho e Aprendizagem em Rede (CTAR). Brasília: Edunb, p. 65-90, 2010.

SALVUCCI, M.; LISBOA, M. J.; MENDES, N. C. Educação a distância no Brasil: Fundamentos legais e implementação. Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a distância, São Paulo, v. 11, p. 49-62, set., 2012.

SILVA, E. V.; CRUZ, F. M. A educação na sociedade da informação: um olhar sobre o papel e a formação docente. In: Simpósio Hipertexto e Tecnologias na educação. 2., 2008, Recife. Anais... Recife: Universidade de Pernambuco, 2008, p. 1-12.

SILVA, I. P.; MERCADO, L. P. Levantamento dos temas TIC e EAD na biblioteca virtual EDUC@. Revista Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 45, n. 158, p. 970-988, out./dez., 2015.

SOUZA, M. V.; GIGLIO, K. (orgs.). Mídias digitais, redes sociais e educação em rede: experiências na pesquisa e extensão universitária. São Paulo: Edgard Blucher, 2015.

SOUZA, A. M.; FIORENTINI, L. M.; RODRIGUES, M. A. (orgs.). Educação superior a distância: Comunidade de Trabalho e Aprendizagem em Rede (CTAR). Brasília: EDUnB, 2010.

KARSENTI, T. Impacto das TIC sobre a atitude, a motivação e a mudança nas práticas pedagógicas dos futuros professores. In: TARDIF, M.; LESSARD, C. O ofício de professor; história, perspectivas e desafios internacionais. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.





SIED

SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA



EnPED

ENCONTRO DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

2016

8 a 27
de setembro

UNESCO. Módulos de Padrões de Competência. 2009. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001562/156207por.pdf>>. Acesso em: 5 abr. de 2012.

ZAWACKI-RICHTER, O. Research areas in distance education: a delphi study. International Review of Research in Open and Distance Learning, v.10, n.3, 2009.



Horizonte

