

FORMAÇÃO DOCENTE EM SERVIÇO E A DISTÂNCIA

Juliana Cordeiro Soares Branco* e Maria Rita Neto Sales Oliveira**

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo geral contribuir para a discussão da formação profissional do docente desenvolvida por meio da Educação a Distância (EaD) em serviço. Com base em resultados relativos a estudo teórico e empírico sobre o tema, destacam-se as condições de trabalho e de formação do professor em serviço e a distância, as formas de organização das cursistas para o estudo, dificuldades e facilidades vividas por elas durante o curso, em que medida essa formação trouxe aprendizagens novas e os motivos de realização do curso. Como campo empírico, optou-se por entrevistar as professoras cursistas e ex-cursistas do Projeto Veredas da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais e do Curso de Licenciatura em Educação Básica – anos iniciais – do Centro de Educação Aberta e a Distância da Universidade Federal de Ouro Preto/Minas Gerais. A pesquisa se desenvolveu por meio de um estudo descritivo que envolveu: análise da bibliografia que trata do tema da pesquisa, estudo da legislação vigente sobre o assunto e a realização de 23 entrevistas semiestruturadas com as citadas professoras em exercício. As professoras cursistas e ex-cursistas relataram suas dificuldades em relação à dedicação aos estudos por precisarem dividir seu tempo diário entre as atividades do magistério, do estudo e as domésticas. Entre outras dificuldades, que superaram as facilidades, as mestras apontam, sobretudo, a dificuldade de comunicação entre instituição e cursistas, o fato de o tutor não demonstrar conhecimento específico de todos os conteúdos e a sua ausência no dia a dia. A facilidade expressiva gira, especificamente, em torno do tempo e do espaço – flexíveis – de estudo. Junto a isso, os cursos em pauta proporcionaram novas

95

* Mestre em Educação Tecnológica pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais/Brasil (CEFET-MG); Doutoranda em Educação pela Faculdade de Educação/Universidade Federal de Minas Gerais/Brasil (FAE/UFMG).

** Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense/RJ(UFF) e estágio pós-doutoral junto ao Groupe Interdisciplinaire de Recherche sur la Socialisation, l'Education et La Formation da Universidade Católica de Louvain, Bélgica; Professora Adjunta do Departamento de Administração Escolar e do Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação/Universidade Federal de Minas Gerais /Brasil (FAE/UFMG).

aprendizagens segundo todas as entrevistadas. Apesar disso, as professoras cursistas participaram da EaD em serviço para atenderem à exigência legal de formação superior para o magistério.

Palavras-chave: *Educação a Distância. Formação de professores. Trabalho docente. Projeto Veredas. Curso de Licenciatura em Educação Básica.*

LA FORMACIÓN DOCENTE EN SERVICIO Y A DISTANCIA

RESUMEN

96

La presente pesquisa pretende como objetivo general contribuir para la discusión de la formación profesional del docente, desarrollada por medio de la Educación a Distancia (EaD, en portugués) y en servicio. Basada en resultados de estudio teórico y empírico sobre el tema, son destacadas las condiciones de trabajo y de formación de las maestras en servicio y a distancia, las maneras de organización de las cursistas para el estudio, las dificultades y facilidades experimentadas por ellas durante el curso, en qué medida esta formación contribuyó para las aprendizajes nuevas, y los motivos de realización del curso por las maestras. Como campo empírico se optó por una encuesta de las maestras-cursistas y ex cursistas del Proyecto Veredas de la Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais y del Curso de Licenciatura em Educação Básica – anos iniciais – del Centro de Educação Aberta e a Distância de la Universidade Federal de Ouro Preto/Minas Gerais. La investigación se ha desarrollado a través de un estudio descriptivo que ha envuelto: análisis de la bibliografía que trata del tema, estudio de la legislación vigente sobre el asunto y la realización de 23 encuestas semi-estructuradas con las maestras cursistas y excursistas de los cursos/proyectos de EaD para docentes en servicio de los cursos mencionados. Las maestras-cursistas relataron sus dificultades respecto a su dedicación a los estudios, pues necesitaron dividir su tiempo diario entre las actividades del magisterio, de estudio y de quehaceres domésticos. Entre otras dificultades, que superaron las facilidades, las cursistas apuntaron, sobre todo, la dificultad de comunicación entre la institución y las cursistas, la falta de conocimientos específicos del tutor en todos los contenidos y la ausencia del profesor en el día a día. La facilidad expresiva giraba alrededor

del tiempo y del espacio – flexibles – de estudio. Además los cursos han proporcionado nuevas aprendizajes, conforme todas las encuestadas. No obstante, las maestras justificaron su participación en el Curso de EaD en servicio para atender a la exigencia legal de formación superior para el magisterio.

Palabras clave: *Educación a Distancia. Formación de maestras. Trabajo docente. Projeto Veredas. Curso de Licenciatura em Educação Básica.*

TEACHER TRAINING IN ON-SITE AND REMOTE ENVIRONMENTS

ABSTRACT

The objective of this research is to contribute with the discussion concerning to Distance Education for teachers in service (EaD, acronym in Portuguese). Using results from both theoretical and empirical analyses, the study investigated the relationship between the conditions of teaching and of teachers training, involving organization options for the course attendees, difficulties faced and facilities available to teachers during the course and the motives they had to participate of the course. In the empiric field were interviewed student-teachers and ex-student-teachers from Projeto Veredas, a program offered by the Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais and by the Curso de Licenciatura em Educação Básica – anos iniciais, of the Centro de Educação Aberta e a Distância of the Universidade Federal de Ouro Preto/Minas Gerais. The research was developed through a descriptive study involving: an analysis of the bibliography that covers the research theme, a study of the current legislation about the subject and the accomplishment of 23 semi structural interviews with the student-teachers and ex-student-teachers of the EaD courses/projects for teachers in on-site front the mentioned courses. The teachers reported their difficulties to dedicate themselves to studying, considering that they also had house chores and professorship duties. Lack of time was a crucial difficulty. Among other difficulties, which superseded the facilities, they pinpointed, above all, the impairment of communication between them and the institution, tutor's deficiency in specific knowledge, and teacher's absence for class. The expressive facility is concerning the flexibility about time and space

for studying conferred by the nature of EaD. However, in service teachers searched for EaD to attend legal demand for high level education imposed by Brazilian legislation for teachership.

Key words: *Distance Education. Teachers in service. Teaching. Veredas Project. Curso de Licenciatura em Educação Básica.*

1. INTRODUÇÃO

98

A presente pesquisa possui como temática a *Educação a Distância (EaD) para a formação do professor em serviço (FS)* e seu objetivo é contribuir para a discussão dessa modalidade de formação. Nesse sentido, discute-se a situação do docente evidenciando: as relações de interferência existentes entre as condições de trabalho do professor e a sua FS na modalidade a distância; as dificuldades e as facilidades de um curso em serviço nessa modalidade de ensino; em que medida essa formação incide em aprendizagens novas para o professor; a contribuição, para o exercício profissional, de cursos nessa modalidade e os motivos de realização do curso.

As condições do trabalho docente têm sido objeto de estudo de diversos autores como Apple (1995), Hipólito (1997), Esteve (1999), Mill (2002) e Oliveira (2004), mas ainda são escassos os estudos que debatem as relações da formação docente nas citadas condições.

Entre os estudos mencionados, o de Mill (2002) aborda o tema da precarização do trabalho docente na perspectiva do sujeito que leciona em programas de EaD e não do professor que se está qualificando via essa modalidade de educação. Junto a isso, ao abordarem a questão da formação em serviço do professor, os estudos de Vilarinho e Sande (2003), Toschi (2000) e Siqueira (2001) chamam a atenção para o fato de que essa questão se relaciona estreitamente com as condições de trabalho docente, mas em nenhum dos estudos analisados tem-se como objeto de análise a relação entre as condições de realização da formação do professor em serviço na modalidade de EaD e as limitações objetivas impostas pelas condições de trabalho desse professor. Nesse contexto,

os estudos já realizados mostram uma lacuna teórica sobre a matéria. Contribuir para a superação dessa lacuna é um dos desafios do estudo aqui apresentado.

2. ASPECTOS METODOLÓGICOS

Para desenvolver o estudo, realizou-se análise de algumas bases normativas que tratam da questão da EaD e da formação de professores (FProf), destacando-se a LDB de 20/12/96 (Brasil, 1996), o Decreto n. 2.494, de 10/02/98 (Brasil, 1998a) e a Portaria Ministerial n. 301, de 07/04/98 (Brasil, 1998b) e o Decreto 2.561 de 26/04/98.

Para melhor compreender a situação vivida por professores que realizaram ou ainda realizam cursos ligados a projetos de FS e a distância, foram conduzidas 23 entrevistas com professoras cursistas ou ex-cursistas. Os projetos foram: Veredas da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) e o Curso de Licenciatura em Educação Básica – anos iniciais, da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP).

99

Os cursos analisados neste trabalho são financiados pelo poder público e visam à formação docente, em nível superior, com o objetivo de elevar a qualidade do ensino na educação básica e valorizar o magistério. As professoras entrevistadas residem em cidades que não possuem faculdade e com o curso a distância puderam adquirir formação superior sem que fosse necessário fixar moradia em outra cidade ou mesmo sair de casa todos os dias para frequentar um curso de formação superior.

O Veredas, segundo seu projeto pedagógico (SEE-MG, 2002), Curso Normal Superior a Distância, destinado aos professores das redes públicas municipal e estadual, dos anos iniciais do Ensino Fundamental que estivessem em efetivo exercício e que comprovassem a necessidade de, pelo menos, mais sete anos de docência para a aposentadoria, contados a partir de 02 de janeiro de 2002. Ocorreu durante o período de fevereiro de 2002 a setembro de 2005 e atendeu cerca de 14.000 professores em todo o Estado de Minas Gerais. Esse curso aconteceu em parceria com 18 Instituições de Ensino Superior de Minas Gerais, denominadas Agências de Formação (AFOR's), distribuídas em 19 polos.

A constituição de cada polo ocorreu mediante formação de grupos de cidades, de acordo com a proximidade geográfica. Desse modo, permitiu-se que um grande número de professores geograficamente dispersos e muitas vezes isolados em escolas da zona rural pudessem fazer um curso superior, sem a necessidade de deslocamento diário de suas escolas.

Esse projeto foi implantado com os objetivos de: habilitar os professores; elevar o nível de competência profissional docente; contribuir para a melhoria do desempenho escolar dos alunos da educação básica; e valorizar a profissionalização do professor.

100 O Curso de Licenciatura em Educação Básica – anos iniciais – é um projeto da Pró-reitoria de Extensão da UFOP, desenvolvido em parceria com prefeituras de Minas Gerais conveniadas. Segundo o Regulamento do Curso (CEAD-UFOP, 2004), a administração e coordenação didático-pedagógica é realizada pelo Centro de Educação a Distância (CEAD), uma unidade acadêmica da Universidade, criada em dezembro de 2003 e vinculada à Pró-reitoria de Extensão. O curso é ofertado para professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em serviço e sem qualificação em nível superior. As primeiras turmas tiveram início no ano de 2001, com duração de quatro anos, perfazendo 907 matrículas no Estado. Novas turmas foram formadas em 2002 e 2003 com um total de 2.648 matrículas. No ano de 2006 iniciou-se uma nova turma com um total de 206 alunos. O curso envolve um total de 120 cidades e distritos agrupados em torno de 12 polos para as aulas presenciais, à semelhança do Veredas.

O objetivo do curso é qualificar profissionais para as séries iniciais do Ensino Fundamental, visando a apropriação de competências e conhecimentos para o exercício da docência e o desenvolvimento da reflexão e análise da prática pedagógica.

Os dois projetos mencionados – o Veredas e o Curso de Licenciatura em Educação Básica – já foram objeto de pesquisa de alguns estudos. Entre estes, encontram-se os de Cardoso (2005), Mill e Campos (2005) e Martins (2003; 2004). O primeiro faz um estudo comparativo sobre o papel do tutor nesses dois cursos, na visão dos cursistas. O segundo e o terceiro analisam o Projeto Veredas, focalizando, no primeiro caso, a prática do sujeito tutor, em termos das exigências da profissão docente

em relação à aquisição de novas habilidades e conhecimentos por parte desse sujeito, sem que isto implique ganhos sociais e econômicos para esse professor. Já o estudo de Martins (2004) enfoca o uso da internet como ferramenta de interação entre os cursistas em formação superior.

3. AS CONDIÇÕES DO TRABALHO DOCENTE E A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES EM SERVIÇO E A DISTÂNCIA

Estudos sobre o trabalho docente como, por exemplo, os de Apple (1995) e Hypólito (1997) evidenciam que ele tem se caracterizado como intenso e precário. Os professores passam por uma desvalorização, na prática, das atividades exercidas, inexistindo um ambiente de trabalho propício ao exercício profissional e recebem baixos salários.

Acresce que, novas formas de gestão pedagógicas ocorrem, novas tecnologias são introduzidas no ensino e, nesse contexto, cabe lembrar Mill e Campos (2005) quando dizem que “a prática docente requer outros saberes: o domínio das máquinas, o acesso, o processamento e a síntese das informações para a construção de novos conhecimentos” (p. 41).

101

Sem dúvida, a necessidade de aquisição de novos conhecimentos é fundamental para a profissão docente, assim como para outras profissões. O que se discute é que os ganhos sociais e econômicos não acompanham as exigências. Desse modo, as novas exigências resultam em intensificação do trabalho docente, pois, amplia-se o raio da ação docente, mas, em contrapartida, não há investimento em melhores condições de trabalho para o professor.

Ao se tratar da intensificação do trabalho docente, cabe mencionar a afirmação de Apple (1995):

a intensificação “representa uma das formas tangíveis pelas quais os privilégios de trabalho dos/as trabalhadores/as educacionais são degradados”. Ela tem vários sintomas, do trivial ao mais complexo – desde não ter tempo sequer para ir ao banheiro, tomar uma xícara de café, até a falta de tempo para conservar-se em dia com sua área (p.39).

O acúmulo de exigências leva a maiores desgastes e insatisfação por parte dos professores trabalhadores, que não são recompensados

financeiramente nem ao menos preparados para assumir *novas* funções. Conforme Esteve (1999),

têm aumentado as responsabilidades e exigências que se projetam sobre os educadores, coincidindo com um processo histórico de uma rápida transformação do contexto social. [...] sem que essa transferência tenha sido acompanhada das necessárias mudanças na formação profissional dos educadores (p. 28).

Nessas condições, o texto da LDB n. 9394/96 (Brasil, 1996), em seu artigo 67, afirma que “Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes [...] aperfeiçoamento profissional”.

No entanto, pergunta-se: onde estão as políticas públicas e as ações que irão viabilizar os direitos referidos na Lei?

102

A situação se agrava na medida em que, apesar de não serem recompensados financeiramente, não serem preparados e nem ao menos possuírem as condições adequadas para o exercício do seu trabalho, os professores se vêm obrigados a responder às novas demandas, apresentadas como naturais e indispensáveis, o que lhes proporciona uma sensação de insegurança e desamparo. Além disso, presencia-se uma mudança nos contratos de trabalho, que deixam de ser fixos para serem temporários, sem garantias dos direitos trabalhistas adquiridos por meio de longas lutas. Aqui se aplica uma citação de Oliveira (2004):

o aumento dos contratos temporários nas redes públicas de ensino, chegando, em alguns estados, a número correspondente ao de trabalhadores efetivos, o arrocho salarial, o respeito a um piso salarial nacional, a inadequação ou mesmo a ausência, em alguns casos, de planos de cargos e salários, a perda de garantias trabalhistas e previdenciárias oriunda dos processos de reforma do Aparelho de Estado têm tornado cada vez mais agudo o quadro de instabilidade e precariedade do emprego do magistério público (p. 1140).

Diante desses fatos, entende-se que essa área profissional tende a não ser atraente e a procura por cursos de formação docente tende a diminuir, pois não há boas perspectivas de carreira. Isto vem acarretando sérios

problemas para o ensino a curto e médio prazo, como, por exemplo, a falta de professores ou professores mal preparados para a docência.

Entretanto, a falta de docentes e as dificuldades encontradas pelos professores no exercício de suas atividades profissionais parece não implicar o fim do seu interesse em continuar estudando, ao menos para uma parcela desses profissionais. Segundo Santos (1992), “a força de trabalho é desvalorizada, mas não perde a qualificação” (p. 50). Mesmo com a mencionada desvalorização social, o docente continua, pelo menos relativamente, qualificado e também continua buscando aprender teorias, ter vivências e se aperfeiçoar profissionalmente, o que o auxiliará na prática diária.

De fato, apesar das muitas atividades e da carga de trabalho, muitas vezes, alta, o professor percebe a necessidade e continua estudando. Nesse contexto, a formação em serviço tende a se intensificar, principalmente, no atual momento histórico, em que questões como qualificação profissional e atualização de conhecimentos profissionais têm se destacado. O mercado de trabalho juntamente com a dinâmica social intensificam o debate e as ações a esse respeito; há uma exigência crescente de cada vez mais tempo de escolarização.

103

A formação em serviço tem ocorrido por meio de universidades, secretarias de educação, centros de pesquisas e das próprias escolas, sendo alguns cursos financiados pelo governo e outros pagos pelos próprios professores. Conscientes da não remuneração condizente com suas funções e atribuições, muitos docentes ingressam nesses cursos acreditando que o investimento seja recompensado pelo “prestígio simbólico e o retorno de contribuições inovadoras, que vêm traduzidas concretamente em alternativas de atuação na sala de aula” (Silva & Frade, 1997, p. 36). Ressalte-se que a formação em serviço apresenta uma peculiaridade: seu estudante é um aprendiz que possui vivências concretas em relação à realidade da educação.

Quando ocorre de maneira adequada, a formação em serviço é vista como forma de enfrentar o desafio da rotina do dia-a-dia, pois, permite ao professor estudante vivenciar e refletir sobre as ações que deram certo, as que não deram e as mudanças necessárias na sua prática, enquanto esta acontece.

Mas há uma diferença entre falar das potencialidades desses cursos e considerar que eles estão cumprindo essa função. No contexto geral, a formação docente em serviço tende a ser aligeirada, fragilizada, esvaziada de conteúdo, de conhecimento, na medida em se torna uma estratégia de diminuição de custos, tornando essa formação utilitarista. Desse modo é preciso cuidar para que a formação docente em serviço não se restrinja a um treinamento profissional, uma massificação do ensino sem garantia de qualidade.

Junto ao exposto, a formação docente em serviço faz aparecer com maior frequência outros meios e modalidades de ensino. Nesse sentido, a EaD é vista como um meio viável para essa formação. Isto porque permite ao docente continuar exercendo suas atividades profissionais e domésticas ao mesmo tempo em que estuda, num contexto de legitimação e valorização oficial dessa modalidade de educação, que conta, inclusive, com uma Secretaria no próprio MEC. Importa registrar que a criação dessa Secretaria representa a intenção governamental de investir na EaD e nas novas tecnologias como uma das estratégias para democratizar e elevar o padrão de qualidade da educação brasileira.

104

4. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM SERVIÇO E A DISTÂNCIA EM DOCUMENTO LEGAIS

As reformas educacionais da década de 90 têm posto o professor como agente fundamental na materialização das políticas educacionais. Assim, a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB n. 9394/96 (Brasil, 1996), a formação docente tem sido destacada como ponto forte para a melhoria do sistema nacional de ensino.

O Art. 62 da LDB diz que a formação mínima dos docentes para atuarem na educação básica deverá ser em nível superior. Isto significa um desafio para a União, os Estados e os Municípios, já que, grande parte das funções docentes são ocupadas por professores que não possuem formação universitária. Diante desse quadro, surge a necessidade de busca e implementação de alternativas.

Assim, a LDB assegura, em seu Art. 80, que o “Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada” e que a EaD será oferecida por instituições credenciadas pela União. Além disso, assegura no Art. 87, § 3º, Inciso III, que cada município realize programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando, também, recursos da EaD.

Os termos da Lei em pauta validam a realização de cursos de FProf em serviço e a distância, no entanto, ressalta-se que, além da condição legal desses cursos, é fundamental a sua condição histórica, ou seja, condições de tempo de estudo por parte dos professores e outras condições materiais, em geral, para realização dessa capacitação.

O Decreto n. 2.494, de 10 de fevereiro de 1998 (Brasil, 1998a), que regulamenta o art. 80 da Lei citada anteriormente, reforça as possibilidades da EaD e salienta que a “educação a distância é uma forma de ensino que possibilita a auto-aprendizagem, com a mediação de recursos didáticos em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação” (Brasil, 1998a).

105

Nesse sentido, Takahashi (2000), registra que “as novas tecnologias de informação e comunicação abrem oportunidades para integrar, enriquecer e expandir os materiais instrucionais. Além disso, apresentam novas formas de interação e comunicação entre instrutores e alunos” (p. 20).

Em síntese, a regulamentação exposta demonstra um importante passo para o crescimento da EaD no país. Entretanto, ainda é preciso enfatizar que não basta regulamentar ou credenciar instituições e cursos para que os objetivos educacionais sejam alcançados. Para isto é preciso formação de profissionais para atuarem nessa modalidade de ensino, qualidade de material, condições de trabalho tanto para os educadores que lecionam nesses cursos como para os professores cursistas.

Além dos dois documentos legais mencionados, a Portaria nº 301, de 7 de abril de 1998, em seu Art. 10, estabelece que “As instituições que obtiverem credenciamento para oferecer cursos a distância serão

avaliadas para fins de credenciamento após cinco anos” (Brasil, 1998b). Desta forma há uma preocupação do MEC com a fiscalização dos cursos oferecidos a distância, a fim de que eles promovam uma aprendizagem que contribua para a melhoria da qualidade de ensino, obviamente, nos limites dos critérios das avaliações oficiais.

Assim, as políticas públicas sobre os temas da FProf e do ensino a distância são assentadas em uma legislação educacional não raro recorrente quanto a esses temas e que evidencia o reconhecimento do papel do professor para a garantia da boa qualidade de ensino.

No entanto, mesmo reconhecendo-se a formação do professor como um meio de melhoria das práticas pedagógicas, não se deve atribuir a ele o papel de único responsável pelo sucesso ou fracasso educacional. Nesse sentido, além de políticas públicas que visam a importância da FProf, é fundamental a criação de políticas que contribuam para que esses profissionais tenham condições adequadas de trabalho, o que vai ao encontro das evidências do presente estudo.

106

5. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM SERVIÇO E A DISTÂNCIA NO DISCURSO DAS CURSISTAS

Conforme registrado, o trabalho empírico do estudo objeto deste texto contou com 23 entrevistas, com dois grupos de cursistas: um que já terminou o curso e outro que ainda está em processo de formação. Verificou-se que não houve diferenças significativas entre as posições das cursistas dos dois cursos. Assim, para efeito de análise, as declarações das cursistas foram divididas em categorias: condições do trabalho docente; formas de organização das professoras-cursistas quanto ao tempo; dificuldades e facilidades de realização do curso; aprendizagem; e os motivos para realizar o curso. As categorias elencadas e o levantamento do número de manifestações relativas a cada uma encontram-se no Quadro Nº. 1, a seguir. Também foram coletados dados relativos ao sexo, à faixa etária e aos anos de docência das cursistas entrevistadas, como pode ser visto na **Tabela Nº.1**.

Tabela Nº.1 – Perfil dos cursistas cuja FS é desenvolvida na modalidade EaD, Minas Gerais

CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS	LICENCIATURA EDUCAÇÃO BÁSICA		PROJETO VEREDAS	
	N	%	N	%
SEXO				
F	16	100	7	100
M	0	0	0	0
IDADE (ANOS)				
26 – 30	4	25	-	-
31 – 35	3	19	-	-
36 – 40	6	37	2	29
41 – 45	3	19	2	29
46 – 50	-	-	3	42
DOCÊNCIA (ANOS)				
1 – 5	2	12	-	-
6 – 10	4	25	-	-
11 – 15	3	19	-	-
16 – 20	7	44	-	-
21 – 25	-	-	7	100

Fonte: Entrevistas realizadas (trabalho de campo).

A **Tabela Nº. 1** indica que 100% dos entrevistados são do sexo feminino, nos dois cursos. No Curso de Licenciatura em Educação Básica, 37% das entrevistadas se situam na faixa etária de 36 a 40 anos, enquanto que, no Projeto Veredas, 42% situam-se na faixa de 46 a 50 anos, demonstrando, nesse último, que as cursistas tinham idade mais elevada que no primeiro. Em relação aos anos de docência, no Veredas, 100% das cursistas possuem mais de vinte anos, enquanto que, no Licenciatura em Educação Básica, os anos de docência concentram-se entre 16 e 20.

Quadro Nº.1 – Percepção dos cursistas cuja FS é desenvolvida na modalidade da EaD, Minas Gerais.

CARACTERISTICAS	N
Condições de trabalho	
Espaço escolar bom	9
Falta de material de ensino diversificado: jogos e brinquedos pedagógicos	7
Não valorização da profissão e da formação pelo estado	7
Salário baixo	8
Condições de estudo	
Estudo em grupo para sanar dificuldades ou falta do professor	9
Estudo individual devido à incompatibilidade de tempo com as colegas	7
Falta de local exclusivo para estudo	15
Horário/dia de estudo: noite, madrugada/ fim de semana	15
Condições que dificultam os cursos	
Dificuldades na comunicação entre universidade e cursistas	2
Falta de professor no dia-a-dia implicando menos aprendizagem	10
Condições que facilitam os cursos	
Tempo e espaço para estudo flexível	16
Contribuição do curso	
Melhoria do exercício profissional	18
Motivos para realização do curso	
Exigência legal	14
Gratuidade do curso oferecido pelo governo (facilidade de realização)	10
Aquisição de novos conhecimentos	2
Aproveitamento de oportunidade / cidade não tem universidade	3
Realização de um sonho	5

108

Fonte: Entrevistas realizadas (pesquisa de campo).

O **Quadro Nº.1**, acima, apresenta a síntese dos resultados da análise dos pronunciamentos das entrevistadas, alguns dos quais serão evidenciados em seguida, dando voz aos sujeitos da pesquisa empírica.

Em primeiro lugar, ficou evidente que as cursistas tinham consciência das condições objetivas do trabalho docente e a não valorização social da profissão do magistério. Assim:

[...] recursos materiais a gente tem, graças ao nosso trabalho, não à prefeitura. A prefeitura, quando ela manda... por exemplo, ela mandou um monte de papel crepom, não manda o que se está precisando. Ela manda o que está sobrando lá, então o material que a gente tem não tem nada o que reclamar, mas não é a prefeitura que manda é a própria escola que compra. A gente tem conta em papelaria (Sujeito 20).

[...] questão salarial é bem... eu acho que pode melhorar mais, valorizar. Eu acho que nós professores P1 somos pouco valorizados. O professor é muito pouco valorizado, no social também é pouco valorizado. As condições de trabalho são precárias e é muito trabalho (Sujeito 16).

Evidencia-se aqui a consciência das cursistas em relação a não valorização social da profissão do magistério. As entrevistadas enfatizam como limites da profissão a questão salarial e a desvalorização profissional, além da ausência governamental no abastecimento das escolas com recursos materiais diversificados para o trabalho. Assim, as entrevistas enfatizam como pontos fracos da profissão, a questão salarial, a desvalorização da profissão e a falta de obrigação governamental de abastecer as escolas com recursos materiais, para se trabalhar, mas várias professoras (9) elogiam o espaço físico das escolas:

109

O espaço de trabalho lá na escola é um espaço bom, é um espaço físico bom, a escola é bastante ampla (Sujeito 12).

Eu acho que esta escola proporciona condições melhores de trabalho do que de outras; é uma escola grande com uma estrutura boa. A gente tem um espaço bom, então tudo favorece. Eu acho que é um privilégio trabalhar aqui, dessa forma; a estrutura aqui é boa, já ajuda, mas isso não acontece em todas (Sujeito 6).

A gente está sendo muito cobrada, cobrada e pouco valorizada. Dentro da escola mesmo, a gente não é muito valorizada. Então eu abri mão de muita coisa para estudar, só que tem horas que a gente fica um pouquinho revoltada porque abre mão de muita coisa, mas a gente também queria um retorno nem que seja pequeno, mas até hoje a gente está aqui ... meio trabalhoso, mas fazer o quê? A vida da gente é isso mesmo (Sujeito 7).

As limitações das condições objetivas do trabalho docente e a não valorização da profissão implicam dificuldades para as cursistas quanto ao local propício para estudo e a falta de tempo para dedicação a ele, pois o tempo das cursistas é consumido pelas atividades do magistério e domésticas. Nesse sentido, mesmo necessitando estudar em grupo para sanar dificuldades de ensino-aprendizagem, as professoras se viam obrigadas a realizar estudos individuais. Isso porque o estudo em grupo exige maior disponibilidade de tempo para compatibilização de horários com as colegas. Nas falas das cursistas:

[...] não, só para estudar não, eu aproveito o ambiente que eu já tenho: uma mesa, minha mesa lá da cozinha e fico lá (Sujeito 10).

[...] não, minha casa é muito pequena, sabe, então não tinha espaço reservado não; uma hora era sentada na mesa da cozinha, outra hora era sentada na cama para ler o material, então não tinha um espaço certo. Era de acordo com o tempo, e não tinha lugar certo não (Sujeito 6).

110

Quando nós começamos, nós montamos um grupinho, depois começou a não dar muito certo por causa do horário que não coincidia: o horário que se estava livre com o dos colegas. Aí nós passamos a estudar individualmente (Sujeito 10).

Sobre o horário de estudo, as condições de trabalho não permitem às cursistas escolha, por isso reservam para o estudo as noites, as madrugadas e os finais de semana. Esta fala é expressiva:

[...] então assim, eu lia tudo, eu lia... sabe eu ficava até tarde da noite porque eu tinha uma criança pequena na época. Então, depois que ela dormia é que eu pegava nos livros para ler, então foi difícil demais e meu marido reclamava: 'Nossa! você está estudando demais'. À noite, na hora que ele chegava e que ela dormia é que eu tinha tempo para fazer isto: para dedicar (Sujeito 1).

Ao lado dessas dificuldades, as cursistas enfatizam a falta do professor no dia a dia. Veja algumas falas:

Eu falo assim, falta um professor no dia a dia na sala de aula, ali com a gente para esclarecer as dúvidas. A gente tinha o quê? Tinha a tutora uma

vez no mês para esclarecer alguma coisa, mas o tempo passava muito rápido, muita coisa a gente tinha que resolver sozinha mesmo, buscar, pesquisar, sabe, muita coisa a gente fazia sozinha mesma (Sujeito 3).

Agora dificuldade é a gente não ter um professor no dia a dia para tirar as dúvidas. Quanto tinha dúvidas tinha que guardar as dúvidas e esperar o dia certo da orientação (Sujeito 19).

Para sanar a falta de professor, a despeito das limitações de tempo para o trabalho em grupo, as cursistas o consideram uma solução.

A maior parte dos trabalhos eu fiz em grupo e estudar, ler os livros foi em casa sozinha, mas a hora de resolver as questões, foi tudo pedindo ajuda. Você sabe por quê? Tinha conteúdo que a gente não sabia (Sujeito 2).

Ocorre que nem sempre o trabalho em grupo era possível devido à incompatibilidade de tempo:

Quando nós começamos, nós montamos um grupinho, depois começou a não dar muito certo por causa do horário que não coincidia: o horário que se estava livre com o dos colegas. Aí nós passamos a estudar individualmente (Sujeito 7).

No começo, eu fazia em grupo, mas como eu tenho mais filhas que as outras eu ficava mais para trás, então eu passei, a partir de um momento, a fazer sozinha. Então eu tinha dificuldade para fazer com elas, então eu fazia sozinha (Sujeito 17).

Quanto às facilidades da FS e a distância, tal como os estudos anteriores evidenciam, as cursistas se referem à possibilidade de controlar o tempo e o espaço de estudo. Nesse sentido, enfatizam o fato de não precisarem sair de casa todos os dias.

Eu acho que facilitou sim por causa da questão de tempo. A gente não tinha muito tempo para ficar, para ir para a escola. A gente perderia muito tempo se tivesse que ir para a escola; só nisso eu gastaria umas duas horas do meu dia (Sujeito 15).

Eu achei, em termos de facilidade, que nós mesmos pudemos organizar nosso horário de trabalho. Esta é uma facilidade. Você estuda na hora que você tem, você estabelece seu tempo. Enquanto num curso presencial você tem aquele horário todo dia, já definido... então essa é uma facilidade. Mas, por outro lado, também as pessoas, às vezes, podem-se acomodar (Sujeito 12).

Isto posto, ressalte-se que os cursos de EaD destinados à formação para professores em serviço não podem desconsiderar as condições de trabalho docente. Em nível abstrato, a EaD aparece com alguma vantagem como flexibilização de tempo e espaço para o estudo. Ocorre que, em nível concreto, as dificuldades aparecem com maior frequência, pois a citada flexibilidade não resolve o problema da falta de tempo e essa é uma séria questão que precisa ser melhor trabalhada pelos programas de EaD para professores em serviço.

112

Em relação ao exposto até aqui, destacam-se três aspectos. Primeiro, as falas indicam que as professoras têm consciência da desvalorização profissional, das precárias condições de trabalho e do aumento das exigências profissionais, fato esse que coincide tanto nas falas das entrevistadas como na bibliografia estudada. Ao mesmo tempo em que se verificou essa conscientização em relação aos limites das condições da profissão, também foi possível perceber um conformismo no que diz respeito à situação vivenciada. Segundo, o fato de realizar o curso em serviço, ao mesmo tempo em que dificulta a realização do mesmo, pode facilitar. Isto porque, se, por um lado, estar em serviço implica aumento significativo de tarefas ao iniciar o curso, por outro, estar inserido no cotidiano escolar contribui para a reflexão sobre a prática. Nessas condições, o terceiro aspecto a ser destacado aqui se relaciona com as orientações didático-pedagógicas próprias da EaD. A literatura da área remete à flexibilidade de tempo e de espaço para estudo propiciado por essa modalidade de educação. No entanto, parece esquecido que essa flexibilidade também precisa abranger as formas de estudo das cursistas. Diante da dificuldade do estudo em grupo devido à escassez de tempo, faz-se necessário refletir sobre a questão da solicitação de trabalhos em grupo. Nesse sentido, a flexibilidade na EaD deve ser pensada além do tempo e do espaço de estudo, deve abranger também as formas de estudo das cursistas. Além disso, ao mesmo tempo em que a produção intelectual enfatiza a questão

da flexibilidade de tempo, pondera que, quando esse tempo se relaciona com prazos, ele tende a se tornar rígido.

Também ficou evidente a questão da aprendizagem proporcionada pelos cursos.

Agora a gente tem formas diferentes de abordar determinados temas que antes a gente abordava de uma forma e agora a gente vê que não é aquele caminho, é um caminho diferente. Então a gente já está abordando esse outro caminho diferente, que vai proporcionar uma aprendizagem melhor para essas crianças (Sujeito 1).

Antes eu não valorizava o conhecimento do aluno, o modo de pensar deles, então, assim, abriu muito minha cabeça. Assim, quem acha que o Veredas não é uma faculdade, assim um curso de primeira, está extremamente enganado, porque, nossa! a gente cresceu demais da conta. Realmente valeu a pena (Sujeito 2).

Essas novas aprendizagens abrangem o campo teórico e a mudança de postura do professor perante as atividades do dia a dia. Nesse sentido, as cursistas relatam que os cursos foram válidos, pois por meio deles adquiriram novos conhecimentos teóricos e práticos, além do fato de os cursos terem possibilitado troca de experiências entre colegas.

113

Além do exposto, observam-se os motivos que levaram as professoras a realizarem o curso: exigência legal, curso gratuito oferecido pelo governo, aquisição de novos conhecimentos, aproveitamento da oportunidade, já que em suas cidades não há universidade, e realização de um sonho. Vejam algumas falas:

Por que eu fui fazer? Ah! Falaram que em 2006 iam exigir o curso superior, toda professora tinha que ter, é a Lei, aí a gente foi fazer (Sujeito 4).

Era meu sonho fazer curso superior, tinha uma vontade de fazer e quando apareceu o Veredas não pensei duas vezes. Foi uma chance que tive, uma oportunidade muito grande, aí fiquei muito feliz (Sujeito 5).

Eu resolvi... é por causa... no começo foi por causa disso mesmo, de falar que professor tinha que ter o curso superior até 2006; então foi por causa disso (Sujeito 9).

Questão era: precisa fazer, todo mundo tem que ter o curso superior. E foi a oportunidade que foi mais condizente com a minha situação, tanto financeira como com meu tempo mesmo (Sujeito 14).

As respostas revelaram que, em ambos os cursos, o motivo que apareceu com maior frequência nas falas das cursistas foi a exigência legal de possuir um curso superior para atuar no magistério. Essa exigência vincula-se à publicação da Lei n. 9.394/96 que dispõe, no parágrafo 4o, do Inciso IV, do art. 87, que “até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço” (Brasil, 1996).

Segundo a ANFOPE (2004), após a promulgação da Lei n. 9.394/96, os docentes passaram a temer o desemprego e começaram uma

corrida pelo diploma [em um] contexto de super exploração do trabalho docente, obrigando o professor a estudar em jornadas extras à noite, fins de semana e/ou férias, com sérios prejuízos para seu trabalho, sua vida familiar, seu lazer e sua própria formação (p.27).

114

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados obtidos no estudo das bases normativas demonstraram que a legislação educacional legítima, por meio de leis e decretos, programas de EaD para professores em serviço, contando, inclusive, com uma Secretaria *ad hoc* no próprio MEC. A legislação vigente estabelece critérios para o credenciamento de instituições de ensino interessadas na oferta de ensino a distância e a Lei n. 9.394/96 (Brasil, 1996) garante que a FProf pode ocorrer a distância e em serviço.

A literatura sobre a matéria também revela que as condições do trabalho docente são precárias e há um aumento de exigências profissionais e de formação sem a contrapartida de ganhos financeiros, ao mesmo tempo em que há uma desvalorização social da profissão. Apesar dessas limitações, o estudo realizado revelou que muitos docentes se apresentam, pelo menos relativamente, qualificados enquanto continuam buscando aprender novas teorias, experimentar novas vivências e se aperfeiçoar profissionalmente. Nesse contexto, a formação a distância e em serviço

é vista como forma de enfrentar o desafio da rotina do dia a dia, pois, permite ao professor-estudante vivenciar e refletir sobre as suas ações diárias.

Ademais, a produção intelectual ressalta que a EaD pode ser possibilidade de democratização do ensino, alternativa para minimizar a falta de qualificação docente, promotora do estudo autônomo, da aprendizagem colaborativa, da valorização da experiência e do controle, pelo cursista, do tempo, do horário e do espaço de estudo devido à sua flexibilidade. Ao lado disso, entre as limitações da EaD para professores em serviço, o estudo da temática apresenta a falta de continuidade dos programas, a elaboração vertical dos mesmos, a falta de tempo para o estudo e as dificuldades de integração entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Os dados revelados na pesquisa de campo apontam que as condições de trabalho do professor são precárias: não há material adequado para o trabalho pedagógico, o salário é baixo, os docentes necessitam trabalhar em mais de um turno, há um acúmulo de tarefas da profissão e da realização do curso, juntamente com tarefas domésticas e sociais e não há tempo adequado para o preparo das aulas. Nesse sentido, a maior dificuldade de realização do curso a distância e em serviço reside na precariedade de tempo para dedicação aos estudos, pois, embora a formação influencie nas condições de trabalho, ocorre um aumento significativo de atividades do docente durante o curso.

115

Ao lado da dificuldade em relação à falta de tempo, os dados da pesquisa de campo revelam dificuldade em relação à aprendizagem devido à falta de professor de ensino superior no dia-a-dia. A situação se agrava na medida em que a solução encontrada para suprir essa falta, o estudo em grupo, não pode ser amplamente aplicada, pois, devido ao acúmulo de tarefas, não há compatibilidade de horários para que o estudo seja efetivado. Isso ocorre em um contexto mais amplo de condições de precarização do trabalho docente, das quais várias cursistas demonstram consciência.

Ao abordar as facilidades da EaD para professores em serviço, as cursistas entrevistadas acreditam que as condições de seu trabalho como docentes, como donas de casa e mães de família não lhes

permitem frequentar um curso presencial devido a motivos como: tempo de deslocamento diário, considerando que não há faculdade na cidade de residência; dificuldade de ingressar em faculdade pública; impossibilidade de pagar um curso superior particular; além do tempo gasto em sala de aula como estudante, todos os dias. Por isso, destacam como principal vantagem da EaD a flexibilidade de tempo e espaço de estudo.

Importa reiterar que o principal motivo que levou essas professoras-cursistas à realização dos cursos em pauta foi a exigência legal. Além dele, outras motivações como curso gratuito oferecido pelo governo, aquisição de novos conhecimentos, oportunidade de acesso à FS e realização de um sonho foram enfatizadas nas falas das cursistas. Ficou evidente, também, a consciência, por parte das entrevistadas, em relação à situação vivenciada pelo professor e ao aumento significativo das exigências profissionais sem a devida melhoria das condições de trabalho.

116 Se, por um lado, a EaD para professores em serviço é vista como formação que tende a ser aligeirada e esvaziada de conteúdo, na medida em que se torna uma estratégia de diminuição de custos, como citado anteriormente, as professoras-cursistas relatam que a formação adquirida ocasionou mudanças positivas em relação à postura pedagógica devido à aprendizagem adquirida e às trocas de experiência com colegas de profissão. Desse modo, entre os resultados da pesquisa realizada encontram-se, nas falas das cursistas, as evidências de que os projetos e cursos de EaD para professores em serviço contribuem não apenas para a qualificação formal dos professores, mas, sobretudo, para mudanças em sua prática, implicando melhoria desta, por um processo em que os professores trocam experiências entre si, reveem o trabalho diário com os alunos e são levados a aprimorar o estudo independente.

As professoras, diante da impossibilidade de deixar seus afazeres docentes e seu lar todos os dias para se qualificar, devido à grande carga de atividades que desenvolvem ou à posição geográfica em que se localizam, podem encontrar na EaD uma alternativa para o aprimoramento profissional e a aquisição de novos conhecimentos. Ressalta-se que para isso é preciso investimento em infra-estrutura e em

condições objetivas de trabalho e de estudo para o docente.

Além disso, a pesquisa de campo destaca aspectos que não foram encontrados na literatura estudada, demonstrando possível lacuna sobre a matéria, como: dificuldades devido à falta de professor de ensino superior no dia-a-dia, flexibilidade em relação às formas de organização para o estudo, valorização docente pelos pais dos alunos da educação básica e a consciência docente sobre suas condições de trabalho e desvalorização profissional o que indica necessidade de trabalhos sobre o referido tema.

Em síntese, os resultados da pesquisa realizada evidenciam que a EaD favorece a materialização da possibilidade da FS para professores. Por outro lado, a EaD para professores em serviço não supera a necessidade do enfrentamento das condições objetivas do trabalho docente.

Referências

Apple, M. W. (1995). *Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Associação Nacional pela Formação dos Profissionais de Educação (ANFOPE). (2004). *Documento final do XII Encontro Nacional, Brasília*.

Brasil. Ministério da Educação. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional N.º. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em 20 jan. 2006.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. (1998a). *Decreto N.º. 2.494, de 10 de fevereiro de 1998*. Regulamenta o Art. 80 da Lei n.9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília. Disponível em <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em 25 jan. 2006.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. (1998b). *Portaria Ministerial n.301, de 07 de abril de 1998*. Normatiza os procedimentos de credenciamento de instituições para a oferta de cursos de graduação e educação profissional tecnológica a distância.

Brasília. Disponível em <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em 25 jan. 2006.

Cardoso, Ângela Aparecida da Silva. (2005). *O papel do orientador acadêmico/tutor: o olhar das cursistas do ensino a distância em Ouro Preto*. Monografia do Centro de Educação Aberta e a Distância, Universidade Federal de Ouro Preto.

Centro de Educação Aberta e a Distância - Universidade Federal de Ouro Preto (CEAD-UFOP). (2004). *Regulamento do Curso de Licenciatura em Educação Básica: anos iniciais, modalidade a distância*. Ouro Preto: UFOP.

Esteve, José Manuel. (1999). *O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores*. Bauru: EDUSC.

Hypólito, Álvaro M. (1997). *Trabalho docente, classe social e relações de gênero*. Campinas: Papirus.

118 Martins, Ronei X. et al. (out/2003 – set/2004). Projeto Veredas/UNIS: uma experiência de utilização da web como suporte à interação e ao gerenciamento da avaliação em Educação a distância. *Revista Brasileira de Tecnologia Educacional*. Rio de Janeiro/RJ, 32, (163/166), 43-53.

Mill, Daniel; Campos, Regina Célia. (2005). Prática docente em educação a distância – uma análise do curso Veredas em Minas Gerais. In Aranha, Antônia Vitória S.; Cunha, Daisy Moreira; Laudares, João Bosco (Orgs.). *Diálogos sobre trabalho*. Campinas: Papirus.

Mill, Daniel. (2002). *Estudos sobre processos de trabalho em educação a distância mediada por tecnologias da informação e da comunicação*, Belo Horizonte/MG. Dissertação de Mestrado em Educação – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais.

Oliveira, Dalila Andrade. (set.-dez/2004). A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação e Sociedade*. Campinas/SP, 25, (89), 1127-1144.

Santos, Oder. (1992). *Pedagogia dos conflitos sociais*. Campinas, SP: Papirus.

- Secretaria de Estado da Educação (SEE-MG). (2002). *VEREDAS: formação superior de professores – projeto pedagógico*. Belo Horizonte: SEE-MG.
- Silva, Ceris S. Ribas da; Frade, Isabel C. A. da Silva. (jan-fev/ 1997). Formação de professores em serviço. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, 3, (13), 31-37.
- Siqueira, Romilson Martins. (2001). O Programa Um Salto para o Futuro e o discurso da formação continuada de professores. In *Reunião Anual da ANPEd*, Caxambu/MG. Disponível em <http://www.anped.org.br>. Acesso em 15 dez. 2005.
- Takahashi, Tadao (Org.).(2000). *Sociedade da informação no Brasil: livro verde*. Brasília/DF: Ministério da Ciência e da Tecnologia. Disponível em <http://www.itsbrasil.org.br>. Acesso em 10 fev. 2006.
- Tosch, Mirza Seabra. (2000). Formação de professores e tv escola. *Reunião Anual da ANPEd*, Caxambu/MG. Disponível em <http://www.anped.org.br>. Acesso em 15 dez.2005.
- Vilarinho, Lúcia Regina Goulart; Sande, Iêda Carvalho. (2003). Formação continuada de professores em cursos on-line: novas perspectivas no processo ensino-aprendizagem? *Simpósio Brasileiro de Informática e Educação*. Rio de Janeiro/RJ. Disponível em <http://www.nce.ufrj.br>. Acesso em 16 fev. 2006.