

**Antonio Carlos Frasson**  
**Antonella Carvalho de Oliveira**  
**Lucimara Glap**  
(Organizadores)



**Atena**  
Editora

2018

**FORMAÇÃO  
DOCENTE**  
PRINCÍPIOS E  
FUNDAMENTOS

**Antonio Carlos Frasson**  
**Antonella Carvalho de Oliveira**  
**Lucimara Glap**  
(Organizadores)

# **Formação Docente: Princípios e Fundamentos**

Atena Editora  
2018

2018 by Antonio Carlos Frasson, Antonella Carvalho de Oliveira e Lucimara Glap

Copyright © da Atena Editora

**Editora Chefe:** Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

**Edição de Arte e Capa:** Geraldo Alves

**Revisão:** Os autores

### **Conselho Editorial**

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul  
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas  
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília  
Prof. Dr. Carlos Javier Mosquera Suárez – Universidad Distrital Francisco José de Caldas/Colombia  
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa  
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná  
Profª Drª Deusilene Souza Vieira Dall'Acqua – Universidade Federal de Rondônia  
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul  
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná  
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice  
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense  
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins  
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão  
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará  
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista  
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará  
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas  
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande  
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

### **Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)**

F723 Formação docente [recurso eletrônico]: princípios e fundamentos / Organizadores Antonio Carlos Frasson, Antonella Carvalho de Oliveira, Lucimara Glap. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2018.  
275 p. : 5.753 kbytes

Formato: PDF  
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader  
Modo de acesso: World Wide Web  
Inclui bibliografia  
ISBN 978-85-93243-90-5  
DOI 10.22533/at.ed.905180905

1. Educação. 2. Professores - Formação. I. Frasson, Antonio Carlos. II. Oliveira, Antonella Carvalho de Oliveira. III. Glap, Lucimara. IV. Título.

CDD 370.71

**Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422**

O conteúdo do livro e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores.

2018

Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

[www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)

E-mail: [contato@atenaeditora.com.br](mailto:contato@atenaeditora.com.br)



## PREFÁCIO

Este livro, organizado em quatro eixos, produto de alta qualidade acadêmica, é resultado de pesquisas coletivas e multi-institucionais, realizadas no Grupo de Pesquisa Educação a Distância: Formação docente para o Ensino de Ciência e Tecnologia da Universidade Tecnológica Federal de Paraná, Câmpus Ponta Grossa.

Todas as pesquisas realizadas, descritas e analisadas pelos artigos que compõem cada eixo, revelam o compromisso dos pesquisadores em articular o trabalho acadêmico com a realidade educacional brasileira, em todas as etapas e níveis de ensino.

O primeiro eixo contempla o leitor com discussões contemporâneas sobre Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) e suas implicações na educação. As discussões e análises, presentes nesses artigos, apontam que tanto a ciência como a tecnologia devem estar atreladas ao compromisso ético, político e profissional de professores e pesquisadores, para construir uma sociedade mais justa, humana e igualitária. Nesse processo de construção, a escola é entendida como o *lócus* privilegiado para estimular e desafiar os estudantes, a assumirem posturas mais ativas, críticas frente as demandas tecnológicas.

Os artigos que compõem o segundo eixo tratam de estudos sobre a Educação a Distância (EaD), modalidade de ensino que, segundo os autores, promove a democratização da educação. A importância da EaD para a formação de milhares de brasileiros, tanto na graduação como na pós-graduação, não pode ser ignorada, pois esta modalidade de ensino, considerando as dimensões continentais e as disparidades regionais de nosso país, é a que possibilita o acesso à educação. Destarte, todos os problemas institucionais que afetam essa modalidade de ensino, que devem ser superados pelo poder público, esta tem uma função social, que deve ser reconhecida.

No eixo três, o leitor depara-se com discussões, extremamente significativas, voltadas para o ensino da matemática na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Os artigos que abordam esta temática transitam pela análise das práticas pedagógicas até a propositura de formação continuada para os professores que atuam nestas etapas de ensino, para que os mesmos tenham condições de articular o saber da área de conhecimento, com a prática pedagógica desenvolvida na sua ação docente. Ainda neste eixo há artigos que apontam para questões fundamentais, que devem estar presentes nas discussões sobre a construção de uma escola pública inclusiva. O conceito de escola inclusiva, presente nos estudos, superam o entendimento de que esta escola deve estar apenas voltada para atender os estudantes portadores de deficiência, ainda que isto deve ser considerado. Mas trata, sobretudo, da construção, enquanto política pública, de uma escola preocupada com as singularidades do lugar onde está inserida, como é o caso das escolas localizadas no campo, que precisam ampliar as possibilidades de acesso aos estudantes, suprimindo barreiras que as limitem. A preocupação dos autores foi a de demonstrar que o saber (conteúdo),

obrigatoriamente, tem que estar atrelado na relação do como se ensina (forma, prática) e nesse movimento dialético considerar o contexto para o desenvolvimento das práticas pedagógicas.

A importância da academia cumprir a sua função social, de compromisso com a educação básica, tanto em relação aos cursos superiores de formação inicial, quanto à necessidade das pesquisas na pós-graduação, estarem enfrontadas com as demandas das escolas públicas, são posicionamentos que o leitor vai desvendar transitando pela leitura dos artigos que compõem o quarto eixo. Os artigos são resultados de pesquisas desenvolvidas por professores de quatro instituições superiores, que estão debruçados sobre análises de dados, que revelaram o despreparo de professores, gestores e equipe pedagógica da educação básica, para atenderem as demandas do alunado que está matriculado nas classes de ensino regular.

Ao escrever este prefácio tive a intenção de contextualizar o livro alinhando a expectativa do leitor com as teorias e análises que foram desenvolvidas nos artigos que compõem a obra. Nesse sentido, convido os leitores para fazer o mesmo trajeto que fiz e conhecer o trabalho de pesquisa sério que está sendo desenvolvido por este grupo. Parabêniso a todos e agradeço o presente.

Esméria de Lourdes Saveli  
Doutora em Educação /UNICAMP-SP

## SUMÁRIO

<b>CAPÍTULO 1.....</b>	<b>1</b>
TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS: RUMO A UMA DISCUSSÃO EM CIÊNCIA, TECNOLOGIA E SOCIEDADE NO BRASIL	
Rodrigo Barbosa e Silva Luiz Ernesto Merkle	
<b>CAPÍTULO 2.....</b>	<b>18</b>
ENSINO DE CIÊNCIAS COM ENFOQUE CIÊNCIA, TECNOLOGIA E SOCIEDADE (CTS) PARA OS ANOS INICIAIS: UMA EXPERIÊNCIA A PARTIR DO CLUBE DE CIÊNCIAS ADAPTADO	
Rosemari Monteiro Castilho Foggiatto Silveira Fabiane Fabri	
<b>CAPÍTULO 3.....</b>	<b>35</b>
ALGUMAS RELAÇÕES ENTRE CTS E A ARTE: DISCUTINDO 3 TELAS DE JOSEPH WRIGHT	
Awdry Feisser Miquelin Amanda Loos Vargas	
<b>CAPÍTULO 4.....</b>	<b>46</b>
EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA: POLÍTICAS PÚBLICAS E A DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO PELA UAB (UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL)	
Luís Guilherme Gonçalves Cunha Eloiza Aparecida Silva Avila de Matos	
<b>CAPÍTULO 5.....</b>	<b>59</b>
DIÁLOGOS ASSÍNCRONOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: REFLEXÕES SOBRE A QUALIDADE DA INTERAÇÃO EM AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM	
Nei Alberto Salles Filho Virgínia Ostroski Salles	
<b>CAPÍTULO 6.....</b>	<b>74</b>
A EXPERIÊNCIA NA EAD VISTA PELA TEORIA	
Katrym Aline Bordinhão dos Santos João Henrique Berssanette	
<b>CAPÍTULO 7.....</b>	<b>81</b>
A LEGISLAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EAD): RESGATE HISTÓRICO COM AVANÇOS OU IMPOSSIBILIDADES PARA A OFERTA DE UM ENSINO MÉDIO DE QUALIDADE? UMA ANÁLISE CRÍTICA DA LEI 9.057/2017	
Marcus Wiliam Hauser Cheperson Ramos Edevaldo Rodrigues Carneiro Gislaine Kazeker de Siqueira Rogério Ranthum	
<b>CAPÍTULO 8.....</b>	<b>91</b>
REVISITANDO APONTAMENTOS TEÓRICOS E LEGAIS SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A MODALIDADE DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	
Damaris Beraldi Godoy Leite Sandra Regina Gardacho Pietrobon Gislaine Kaizeker Juliane Retko Urban Marcus William Hauser Rogério Rhanthum	

<b>CAPÍTULO 9.....</b>	<b>109</b>
ATENÇÃO CONJUNTA NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA PEQUENA COM E SEM DEFICIÊNCIA VISUAL	
Miriam Adalgisa Bedim Godoy Maria Stella Coutinho de Alcantara Gil	
<b>CAPÍTULO 10.....</b>	<b>125</b>
DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO CAMPO	
Sandra Aparecida Machado Polon	
<b>CAPÍTULO 11.....</b>	<b>144</b>
FORMAÇÃO DE PROFESSORAS/ES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL PARA O ENSINO DA MATEMÁTICA: RELATOS E REFLEXÕES DE UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA	
Franciele Clara Peloso Marlova Estela Caldatto Janecler Aparecida Amorin Colombo	
<b>CAPÍTULO 12.....</b>	<b>154</b>
A CRIANÇA E O JOGO MATEMÁTICO NOS ANOS INICIAIS	
Andreia Bulaty	
<b>CAPÍTULO 13.....</b>	<b>173</b>
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: DEMANDAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	
Karina Soledad Maldonado Molina	
<b>CAPÍTULO 14.....</b>	<b>195</b>
FORMAÇÃO DOCENTE NA ÁREA DA INCLUSÃO	
Carolina Paioli Tavares Eliane Mauerberg-deCastro	
<b>CAPÍTULO 15.....</b>	<b>207</b>
A FORMAÇÃO DE PROFESSOR PARA A INCLUSÃO	
Elsa Midori Shimazaki Renilson José Menegassi Liliana Yukie Hayakawa	
<b>CAPÍTULO 16.....</b>	<b>222</b>
POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO EDUCACIONAL E OS DESAFIOS FRENTE À FORMAÇÃO DOCENTE	
Eliziane Manosso Streiechen Gilmar de Carvalho Cruz Cibele Krause-Lemke	
<b>SOBRE OS ORGANIZADORES.....</b>	<b>241</b>
<b>SOBRE OS AUTORES.....</b>	<b>242</b>

## EIXO 1 – CIÊNCIA, TECNOLOGIA E SOCIEDADE (CTS)

### APRESENTAÇÃO

As reflexões deste eixo estão centradas em temáticas que abrangem pesquisas atuais na perspectiva da Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS). As abordagens trataram especificamente, do panorama geral das pesquisas sobre o tema e suas implicações na graduação e na pós-graduação. Sabe-se que o interesse em pesquisas com abordagens CTS, no contexto do ensino, vem crescendo e com isso tem aumentado a heterogeneidade de suas propostas, apontando a necessidade de reflexões e discussões sobre os rumos dessas pesquisas.

O trabalho dos autores Rodrigo Barbosa e Silva e Luiz Ernesto Merkle, intitulado “Tecnologias Educacionais: rumo a uma discussão em Ciência, Tecnologia e Sociedade no Brasil”, traz uma reflexão sobre o campo de Ciência, Tecnologia e Sociedade e suas implicações em educação. O artigo versa as discussões do Grupo de Pesquisa Ciências Humanas, Tecnologia e Sociedade (CHTS), do Programa de Pós-graduação em Tecnologia e Sociedade (PPGTE) da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Câmpus Ponta Grossa.

Já as discussões trazidas pelas autoras Rosemari Monteiro Castilho Foggiatto Silveira e Fabiane Fabri, no artigo “Ensino de Ciências com enfoque Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) para os Anos Iniciais: Uma Experiência a partir do Clube de Ciências Adaptado”, traz elementos que foram contextualizados em forma de prática pedagógica com docentes em curso, onde as discussões tinham como base os estudos da CTS e sua aplicabilidade para os anos iniciais. As autoras destacam que o desenvolvimento de atividades na área de Ciências deve proporcionar uma alfabetização científica e tecnológica por meio da abordagem CTS, descrevendo uma experiência nos anos iniciais do ensino fundamental, mostrando que é algo que precisa ser expandido.

O estudo trazido pelos autores Awdry Feisser Miquelim e Amanda Loos Vargas, “Algumas relações entre CTS e a arte: Discutindo 3 telas de Joseph Wright”, objetivou evidenciar resultados de pesquisa bibliográfica sobre três telas do pintor inglês Joseph Wright do século XVIII, ainda, trouxe um breve relato de seu contexto histórico, e possíveis relações para potencializar diálogos CTS. Os autores tratam a pesquisa como uma investigação teórica que envolve a prática de sala de aula numa perspectiva mais ampla, fugindo de práticas diretamente conteudista que em muito permeia no Ensino.

Desta forma, a partir desta apresentação dos escritos dos autores e das autoras, os leitores e leitoras são convidados (as) para refletir sobre os estudos tratados neste capítulo acerca das discussões contemporâneas sobre CTS.

Virgínia Ostroski Salles



## REVISITANDO APONTAMENTOS TEÓRICOS E LEGAIS SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A MODALIDADE DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

**Damaris Beraldi Godoy Leite**  
**Sandra Regina Gardacho Pietrobon**  
**Gislaine Kaizeker**  
**Juliane Retko Urban**  
**Marcus William Hauser**  
**Rogério Rhanum**

**RESUMO:** O Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), desde 2006, perpassa todo o território nacional, com a abertura de vagas no ensino superior, entre estes cursos de formação docente. Desde então, é um sistema que se apoia na Universidades Públicas, Federais e Estaduais para seu funcionamento, portanto, a interiorização do ensino superior foi amplamente disseminada no país. Com o objetivo de realizar alguns apontamentos teóricos acerca da formação docente e a modalidade a distância, buscou-se apresentar, neste texto, uma discussão teórica acerca do tema, com o resgate dos marcos legais a partir da década de 1990, dessa maneira, trata-se de uma pesquisa de cunho documental e bibliográfica. Tomando como base o referencial estudado, observa-se que a escola possui o papel de construir conhecimentos que deem base à cidadania e vida democrática dos sujeitos que dela fazem parte, nesse sentido, a formação docente necessita ser repensada, considerando esses diversos cenários sociais,

políticos e econômicos que se apresentam. Algo importante de destacar quanto às pesquisas sobre o impacto da formação docente, de acordo com Alves-Mazzotti (2012), é que estas revelam que, em muitos casos, os professores, sobretudo os que trabalham nos anos iniciais, tem a visão de que os cursos de formação docente possuem um arsenal teórico que se distancia do universo da escola. Isto leva os professores a levar em consideração mais a vocação e a afetividade do que, propriamente, a formação profissional necessária em si, o que leva à desprofissionalização. Então, urge discutir a formação de professores a partir, também, da participação daqueles que trabalham em cursos de docência, assim como os professores que estão atuando, sejam iniciantes ou mais experientes, pois nessa prática aliada à realidade possuem um saber de base, o qual precisa ser investigado, aprofundado e divulgado em pesquisas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação de professores; Universidade Aberta do Brasil; Educação a distância.

### 1 | INTRODUÇÃO

A Universidade Aberta do Brasil (UAB) constitui-se de um sistema integrado formado por universidades públicas que oferecem,

prioritariamente, cursos de nível superior para camadas da população que tem dificuldade de acesso à formação universitária, na modalidade de educação à distância.

O Sistema UAB perpassa todo o território nacional, e cria a possibilidade de alcance da educação a muitos cidadãos. Desde então, é um sistema que se apoia na Universidades Públicas, Federais e Estaduais para seu funcionamento, portanto, a dinâmica de abertura de vagas e interiorização do ensino superior foi amplamente disseminada no país.

Entretanto, alguns estudiosos da educação, como Gatti e Barreto (2009), Segenreich (2009); Souza, Sartori e Roesler (2008), Malanchen (2007), levantam alguns pontos que precisam ser estudados desde sua criação até os dias atuais, como a aceleração da formação, desqualificação da mão de obra que integra a equipe de apoio, estrutura precária dos polos de apoio, desvirtuamento da função do tutor, perda de qualidade nos cursos e falta de pesquisas na área específica.

Ao que o Ministério de Educação responde com os Referenciais de Qualidade (2007) para os Curso a Distância, a exigência de momentos presenciais para estágio curricular, trabalho de conclusão de curso, prática como componente curricular, fortalecidos com a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais (2001) que estabelecem os mesmos critérios que os cursos presenciais.

Nesse sentido, pretende-se nesse trabalho trazer aspectos referentes a discussão da formação docente e a modalidade de educação a distância. Para tanto, buscou-se apresentar uma discussão teórica acerca do tema, com o resgate dos marcos legais a partir da década de 1990.

## **2 | METODOLOGIA**

Considerando os determinantes da pesquisa documental, seguiu-se a mesma para a realização do trabalho. A pesquisa documental, de acordo com Gil (2008), caracteriza-se por ser uma fonte de pesquisa rica e estável, além de não ter altos custos, bem como dá a possibilidade de realizar uma leitura de forma aprofundada sobre os documentos a serem utilizados.

Também, trata-se de uma pesquisa de cunho bibliográfico. Para Gil (2008), o fator que as diferencia – a pesquisa documental e bibliográfica - é a natureza das fontes, pois o documento pode, no momento em que o pesquisador tenha contato, dar um tratamento analítico ao mesmo, conforme os objetivos da pesquisa.

## **3 | FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Antes de adentrar na formação de professores, cabe uma contextualização do cenário da profissão no Brasil, um levantamento histórico sobre os professores, os quais são mediadores no processo de ensino e aprendizagem, seja qual for a

modalidade eleita pelo aluno.

Ao avaliarem o impacto social sobre a mão de obra do professor, Gatti e Barreto (2009, p.17) comentam: “Em 2006 existiam, segundo a Relação Anual de Informações Sociais (RAIS), 2.949.428 postos de trabalho para professores e outros profissionais de ensino, sendo que 82,6% deles provinham de estabelecimentos públicos [...] 77%, eram femininos”

No que tange ao perfil docente em EaD, Gatti e Barreto (2009, p.95) salientam que mesma atinge as novas demandas geradas pelo ensino médio, o que permite uma expansão e flexibilização do Ensino Superior de qualidade:

O relatório da Comissão Assessora para a Educação a Distância (BRASIL. MEC/ SESu, 2002) parte do pressuposto de que a EaD constitui a iniciativa de maior alcance para fazer face às novas demandas geradas pela ampliação do número de egressos do ensino médio e pela formação docente, estimadas em 875 mil vagas no ensino superior, longe ainda de ser atendidas. Admitindo que a regulamentação brasileira está presa a uma visão emergencial e ultrapassada do alcance da EaD e que o investimento em EaD é elevado, propõe-se a contribuir para o estabelecimento de novos referenciais normativos, capazes de orientar os processos de supervisão e avaliação de EaD, permitindo a expansão da oferta de cursos com flexibilidade e assegurando a melhoria da qualidade da educação superior.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em 1996, o país passa por uma extensa reforma educacional, porém as mudanças efetivas no campo da formação de professores, começa a ser efetiva a partir dos anos 2001 e 2002, com os pareceres e decretos das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's, 2001) para as licenciaturas, o que fez com o perfil do egresso fosse alterado, modificando, assim, a formação do professor.

A Lei 9394/96, em seu Artigo 61 e 66 salientam a importância da formação do professor:

Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos: I – a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; II – aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.  
Art. 66. A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.

Nota-se a importância dada pela legislação aos momentos de teoria e prática, independente da modalidade de ensino, da experiência prévia do profissional, bem como a valorização da formação *strictu sensu*, ou seja, a tríade teoria-prática, experiência e formação profissional já sinalizada como importante na LDB.

No que tange à EaD, essa mesma legislação respalda a existência de uma educação a distância no país por meio de seu Artigo 80: “O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada. ”

Por meio dessa primeira Lei, a EaD tem sua abertura nacional, devido ao seu reconhecimento como modalidade de ensino, bem como critérios de expedição de

diploma, de abertura, de produção, controle e avaliação de programas, possuindo direito a tratamento diferenciado para transmissão de som e imagem, bem como canais educativos sem ônus.

Com a consolidação da LDB (1996), por meio das DCN das licenciaturas por voltas dos anos 2001 e 2002, o perfil de formação do professor, passou a ser priorizado, observado, modificado e estudado, pois esse perfil em alguns pontos sofreu alterações e incrementadores.

Em 2001, o Conselho Nacional de Educação (CNE), publica as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Profissionais da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de graduação plena.

O Parecer CNE/CP 9/2001 (p.9) em suas considerações iniciais pondera o motivo e razão de ser da escola, “reforça-se a concepção de escola voltada para a construção de uma cidadania consciente e ativa, que ofereça aos alunos as bases culturais que lhes permitam identificar e posicionar-se frente às transformações em curso e incorporar-se na vida produtiva e sociopolítica”

Frente aos novos desafios impostos ao papel da escola e do que se espera dela, a trajetória profissional e a formação desse docente frente a esses novos desafios deve ser repensada, desde sua instrução, suas habilidades, competências e vivências, e sua forma de interagir com esses contextos.

O Parecer CNE/CP 9/2001 (p.11) salienta a necessidade que o professor experiencie em seu próprio caminho de aprendizagem o desenvolvimento de habilidades, entendendo-as como parte de uma aprendizagem contínua:

A formação de professores como preparação profissional passa a ter papel crucial, no atual contexto, agora para possibilitar que possam experimentar, em seu próprio processo de aprendizagem, o desenvolvimento de competências necessárias para atuar nesse novo cenário, reconhecendo-a como parte de uma trajetória de formação permanente ao longo da vida.

A LDB/1996, já trazia em seu bojo a questão das competências, mas o Parecer CNE/CP 9 (2001, p.29) aprofunda e debate como concepção na formação de professores, “a construção de competências, para se efetivar, deve se refletir nos objetos da formação [...] A aquisição de competências requeridas do professor deverá ocorrer mediante uma ação teórico-prática [...]”.

Para que as competências sejam devidamente vivenciadas elas precisam ser testadas em situações-problema, onde o sujeito tenha que usar a teoria-prática de seus conceitos e necessita superar possíveis distâncias e desarticulações entre esses dois momentos, será preciso articular a teoria e a prática (questões pedagógicas e questões de senso comum) a fim de responder às demandas do cotidiano.

Ainda no plano legal, tem-se o Plano Nacional da Educação (PNE), o documento mais recente de direcionamento da Educação no país, que estabelece um caminho de determinação de diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no país para os próximos dez anos (2014/2024), o PNE gera planos estaduais de educação,

distritais e municipais, ou seja, ao se pensar política educacional no país, esse é o Plano Diretor. Ele também estabelece 20 metas para a educação nesse mesmo prazo e coloca as estratégias para o seu alcance em todo território nacional.

O PNE (2014, p.13), possui um bloco específico de valorização profissional, com quatro metas para o professor: “política de valorização dos profissionais da educação em cada rede ou sistema de ensino é fundamental para que a política educacional se fortaleça. Quanto mais sustentáveis forem as carreiras e quanto mais integradas forem as decisões relativas à formação, mais ampliadas serão as perspectivas da equidade na oferta educacional”.

O PNE compreende que é por meio da sustentabilidade da carreira docente e da integração em relação a formação, que se pode oferecer uma educação com equidade, o que passa pelo caminho da valorização profissional.

Juntamente com esse modelo de valorização, deve-se preconizar a formação do professor de forma continuada. Para tanto, faz-se mister escolher os saberes necessários à sua formação e depois possa fazer parte de sua prática.

O Quadro 1 elucida, segundo alguns autores, os tipos de saberes necessários à formação de professores:

<b>AUTORES</b>	<b>TIPOS DE SABER</b>
Tardif (1999)	Disciplinares, Curriculares, da Formação Profissional e Experiências.
Saviani (1996)	Específicos e didático-curricular, Pedagógico, crítico-contextual e atitudinal
Gauthier (1998)	Disciplinar, Curricular, da Ciências da Educação, da Tradição Pedagógica, Experiencial e da Ação Pedagógica
Pimenta (1999)	Do Conhecimento, Pedagógicos e da Experiência

Quadro 1: Saberes Docentes

Fonte: Leonel e Angotti (2013)

Os saberes docentes, categorizados por Tardif (1999), são diversos e heterogêneos, contemplando saberes disciplinares, saberes curriculares, profissionais e experienciais.

Almeida e Bajone (2007) analisaram a obra de Tardif e Lessard, que situa os saberes em seis fios condutores, sendo eles: (i) ao saber e o trabalho (ii) diversidade do saber, (iii) temporalidade do saber, (iv) experiência do trabalho enquanto fundamento do saber, (v) saberes humanos a respeito de saberes humanos, (vi) saberes e formação profissional.

Evidencia-se a diversidade de saberes que perpassa a prática do professor, atrelada à questão do heterogêneo, da ligação ao trabalho, das experiências vivenciadas, experienciada pelo professor, pelas vivências e pela troca com os relacionamentos humanos, com o ser humano e todas interações que ser implica e finalmente com o saber pedagógico da prática profissional também necessário para completar os outros saberes, é na multiplicidade de saberes, que os saberes se completam, na visão do



autor.

Ao discorrer sobre os saberes docentes, Almeida e Bajone (2007) citam a obra de Gauthier (1998), autor que se debruça em conhecer os saberes que são necessários ao ofício do ensino, e que carece de reflexão, uma atividade que custa a revelar os saberes que são imprescindíveis à sua execução, tem-se ideias pré-concebidas de como ensinar, do que é ensinar, para alguns trata-se de aptidão, ponderação, pressentimento, prática, sabedoria e competência.

O autor busca a compreensão desses saberes como quem busca o próprio conhecimento do ser professor, o sujeito da ação precisa se conhecer e assim refletir sobre a prática cotidiana, quer desmistificar esses saberes e colocá-los de forma clara, ordenados; uma vez esclarecidos o conjunto de saberes necessários aos professores é possível buscá-los e ensiná-los.

A Revista Educação e Sociedade lançou uma edição especial sobre saberes docentes e sua formação, de modo que, na ocasião, Borges e Tardif (2001, p.3) escrevem um dossiê para a mesma, com o intuito de elucidar a questão no Brasil e internacionalmente. Importante ressaltar que, muitas questões apontadas pelos autores nesse documento permanecem atuais:

Por que e como um campo de pesquisa tão abundante pôde ser construído em apenas algumas décadas? A gênese desse tema de pesquisa é bastante recente. Durante as décadas do pós-guerra (1940-1950), assim como nos anos anteriores, a pesquisa propriamente dita sobre o ensino e os professores pouco se desenvolveu. Os enfoques preconizados eram sobretudo psicológicos e psicopedagógicos. De maneira geral, tanto do lado norte-americano quanto do lado europeu, é para o aluno que se voltam os pesquisadores da educação, ao passo que o professor é visto mais como uma variável secundária que influencia a aprendizagem através de seus comportamentos. Nos países anglo-saxônicos, as pesquisas são largamente influenciadas pelo behaviorismo e pela preocupação em definir “o efeito docente”, ou seja, a eficácia dos comportamentos do professor na aprendizagem dos alunos. É o que chamamos de pesquisas do tipo “processo-produto” (*process-product*).

No documento os autores ressaltam que as pesquisas eram escassas sobre a temática, e quando ocorriam, se limitavam a observar o professor como algo com pouca interferência no processo de ensino. Por volta da década de 1980 e 1990 é que a profissão docente começa a ser vista como algo a ser estudado e carecendo de profissionalização.

A preocupação com a profissionalização e a valorização do magistério não é nova nem restrita ao nosso País. Esta mesma preocupação levou ao movimento por reformas nos cursos de formação de professores, que se iniciou nos Estados Unidos e no Canadá em meados da década de 80, expandindo-se a vários países da Europa e América Latina nos anos 90. (...) com o crescimento exponencial dessas pesquisas nos anos 80 e 90, os saberes oriundos da prática docente começam a ser valorizados como um aspecto essencial na formação de professores (ALVES-MAZZOTTI, 2012, p. 57).

Algo importante de destacar quanto às pesquisas sobre o impacto da formação docente, de acordo com Alves-Mazzotti (2012), é que estas revelam que, em muitos casos, os professores, sobretudo os que trabalham nos anos iniciais, tem a visão de

que os cursos de formação docente possuem um arsenal teórico que se distancia do universo da escola. Isto leva os professores a levar em consideração mais a vocação e a afetividade do que, propriamente, a formação profissional necessária em si, o que evidencia um caminho que leva à desprofissionalização.

Para a autora, amparada em estudos já realizados, as próprias reformas educacionais podem ser motivo de maior desprofissionalização no campo da formação de professores.

Então, urge discutir a formação de professores a partir, também, da participação daqueles que trabalham em cursos de docência, assim como os professores que estão atuando sejam iniciantes ou mais experientes, pois nessa prática aliada à realidade possuem um saber de base, o qual precisa ser investigado, aprofundado e divulgado em pesquisas.

A prática cotidiana da profissão possibilita o desenvolvimento de certezas e uma avaliação do trabalho pedagógico; assim, quando se pensa na possibilidade de objetivação dos saberes da experiência, a relação interativa dos docentes experientes com os iniciantes é qualitativa tanto para o primeiro grupo quanto para o segundo (MACENHAM; TOZETTO, 2015, p. 261).

Em termos históricos a importância dada a temática é recente, portanto, justifica-se a necessidade de constantes pesquisas sobre o tema, com o intuito de conhecer, estudar e desvendar os desdobramentos da formação de professores e o ato de ensinar.

#### **4 | A UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL (UAB) E A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA**

O Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), criado em 08 de junho de 2006, dispõe sobre a criação do Sistema, na qual a modalidade a distância é disseminada para democratizar, interiorizar e expandir o ensino superior no Brasil.

O Decreto 5800 (2006, p.1) institui o “Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB, voltado para o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País”. Em seu Parágrafo único o Decreto estabelece os objetivos da UAB:

- I - Oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica;
- II - Oferecer cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;
- III - Oferecer cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento;
- IV - Ampliar o acesso à educação superior pública;
- V - Reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do País;
- VI - Estabelecer amplo sistema nacional de educação superior a distância; e
- VII - Fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de educação a distância, bem como a pesquisa em metodologias inovadoras de ensino superior

apoiadas em tecnologias de informação e comunicação.

O programa visa oferecer a todos os Estados da Federação e ao Distrito Federal acesso à educação, por meio da educação a distância, atendendo a priori os professores da educação básica, que estejam no exercício profissional, e que não tenham graduação e posteriormente formação continuada aos que já possuem graduação.

O Sistema UAB objetiva também reduzir as desigualdades na oferta de ensino superior no país, por meio do oferecimento de polos de apoio, nos quais os alunos possam entrar em contato com professores e tutores, desenvolver atividades pedagógicas presenciais. Além disso, ter acesso a toda estrutura que o polo oferece como: biblioteca, laboratório de informática e outros específicos (biologia, química, entre outros).

Como reforça Miranda (2009, p.9), em seus estudos sobre o sistema MEC/UAB:

O Sistema estimula a articulação e integração de um sistema nacional de educação superior, formado por instituições públicas de ensino superior, em parceria com estados e municípios brasileiros, utilizando a EaD para a veiculação dos conteúdos dos diversos cursos.

Como política educacional, ela oferece soluções a problemas enfrentados pela sociedade, porém disponibiliza situações que fogem à normalidade, trazendo à tona atores desconhecidos ao processo ensino-aprendizagem, tais como: tutores, professores conteudista, polos de apoio, técnicos de apoio, e o estudiosos da educação se debruçam sobre o tema de pesquisa.

Após a implantação desta referida política educacional as pesquisas sobre o tema deram-se com mais ênfase no país. Autores como Segenreich (2009, p.13) começaram suas pesquisas sobre o sistema e suas anomalias: “Alguns estudos, porém, já estão sendo realizados no interior das instituições integrantes da UAB no sentido de avaliar a experiência em curso e levantar questões para debate”.

Quanto às preocupações dos docentes e pesquisadores com o sistema UAB/EaD no que tange a precarização do trabalho docente, estão: a necessidade de polos de apoio que sejam ambientes universitários, rever a questão do tutor como sujeito pedagógico do processo, a importância da aproximação entre as Instituições de ensino e seus polos de apoio presenciais e, finalmente, a qualidade de ensino.

Nesse viés de críticas e ponderações sobre o Sistema UAB/EaD, Malanchen (2007) faz reflexões sobre a política no Brasil, sua função, o entrelaçamento com os interesses internacionais, a política econômica e seus significados para a educação. Discorre que a educação está submetida ao lucro internacional que concebe a educação com um público, portanto as instituições públicas ou privadas prestam um serviço público, faz-se necessário a transferência de recursos públicos para as instituições privadas e a utilização de verbas privadas para financiar projetos em instituições públicas, esvaziando o termo público e privado. Colocando para a sociedade novos

conceitos como público não-estatal, escolas e instituições como prestadoras de serviços e formadoras de força de trabalho para atender às novas demandas criadas pelo mundo do capital.

Ao discorrer sobre a EaD e a formação do professor, após seis anos de implantação do sistema UAB, no VII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas, autores como Malanchen (2006, p. 17) discorrem que é uma opção economicamente viável:

Observa-se que se antes existiam muitas resistências e pré-conceitos quanto a EAD, parece que a conjuntura econômica e política do limiar do milênio acabou por encontrar nesta modalidade uma alternativa economicamente viável, uma opção às exigências sociais e pedagógicas, contando com o apoio dos avanços das novas tecnologias da informação e da comunicação. Isto é, dentro desta crise estrutural, a conjuntura política e tecnológica tornou-se favorável à implementação da EAD. Ela passou a ocupar uma posição instrumental estratégica para satisfazer as amplas e diversificadas necessidades de qualificação das pessoas adultas, para a contenção de gastos nas áreas de serviços educacionais e, ao nível ideológico, traduz a crença de que o conhecimento está disponível a quem quiser.

O Sistema UAB/MEC atende as exigências sociais e pedagógicas, pois conta com o apoio das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), com o aparato tecnológico, tem baixo custo, possui parcerias do setor privado, atende a necessidade de qualificar a mão de obra adulta, e carrega uma noção de qualidade que pode ser medida pelos referenciais de qualidade.

Quanto a mediação em EaD, dentro do sistema, como ela se realiza e se desdobra ainda é uma inquietação e um tema de pesquisa entre os professores e profissionais do sistema, pois a mediação deve ter outros caminhos, uma vez que “o olho no olho”, foi substituído por TIC, que fazem parte do dia a dia dos sujeitos que se relacionam: professores, tutores, alunos e equipe de suporte.

Estudos com foco no processo de mediação pedagógica, para atuar em EaD, tem sido o objeto de estudo de autores como Souza, Sartori, Roesler (2008, p.335), que tratam a mobilização e construção de saberes dos professores

A EaD caracteriza-se por ser um processo composto por duas mediações: a mediação humana e a mediação tecnológica, imbricadas uma na outra. A primeira pelo sistema de tutoria, a segunda pelo sistema de comunicação que está a serviço da primeira para viabilizar a mediação pedagógica. A mediação pedagógica, resultante da concepção planejada entre estas duas mediações, é potencializada pela convergência digital que disponibiliza acesso e portabilidade por meio de dispositivos de comunicação síncrona e assíncrona cada vez mais integrados, velozes e potentes.

A mediação pedagógica é atitude, direcionada, intencionada, planejada e objetiva; visa colocar o aluno em uma situação de desconforto pedagógico, retirá-lo da inércia intelectual, provocar no aluno interesses que possam levá-lo a buscar a aprendizagem, propiciando condições para que os alunos estabeleçam relacionamentos entre o grupo e o objeto do conhecimento, situação que, na EaD, se mostra primordial.

A Prática como Componente Curricular (PCC) é uma obrigatoriedade já prevista na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, porém com as Diretrizes Curriculares

Nacionais (DCN) de 2002, as mesmas tiveram uma ampliação, gerando discussão e sentido a essa temática, no que tange a formação de professores.

A LDB (1996), em seu Art. 65, previa uma PCC menor de 300 horas à formação docente, exceto para a educação superior, incluía prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas; depois alongada no CNE/CP 2/2002, para 800 horas, divididas em 400 horas de PCC e 400 horas de estágio supervisionado.

O Conselho Nacional de Educação, em 2002, edita a Resolução nº 2, em seu Parágrafo Primeiro e orienta: “A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, será efetivada mediante [...] 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso” (CNE/CP 2/2002).

A PCC deverá ser desenvolvida ao longo da formação do acadêmico, da integralização do currículo, evitando as antigas formações 3+1, ou seja, os modelos onde prevaleciam três anos de teoria e um de prática, essa prática deve ser experienciada ao longo do curso em atividades diversas e em momentos diversos, a fim de que a formação oportunize momentos de integralização teoria-prática antes do estágio supervisionado, para que o aluno possa refletir sobre sua prática ao longo do curso.

Ao falar sobre o propósito da PPC, Silva, Jófili e Carneiro-Leão (2014, p.18) acreditam que as mesmas

São caracterizadas como “espaços” ao longo do processo formativo no qual os estudantes deverão mobilizar as competências e conhecimentos construídos durante a sua formação inicial (conteúdo específico e pedagógicos) e realizar, sob a mediação do professor, a transposição didática da “ciência do cientista” para a sala de aula da educação básica.

Essa mobilização tem o intuito de reduzir a fragmentação historicamente construída nos cursos de formação para professores, com os modelos pedagógicos instalados e implantados, o que levou a rupturas do processo de construção do conhecimento, desfavorecendo a transposição didática do conteúdo para a sala de aula, pelo futuro professor.

Com a promulgação da CNE/CES 15 de 2005, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica (2005), em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, o termo Prática como Componente Curricular é discutido, e sua definição é esclarecida pela referida legislação, “a prática como componente curricular é o conjunto de atividades formativas que proporcionam experiências de aplicação de conhecimentos ou de desenvolvimento de procedimentos próprios ao exercício da docência”(p. 3).

Para esclarecimento, a legislação discorre que podem ser computadas como PCC atividades ligadas a práticas de disciplinas específicas ao ensino, relacionadas ao desenvolvimento de habilidades e competências, e não podem estar relacionadas a disciplinas com caráter técnico-científico, como práticas de químicas, precisam



relacionar-se a prática do ensino, e devem desenvolver-se ao longo do curso, evitando períodos estanques.

A mesma legislação faz uma diferenciação específica sobre PCC e estágio supervisionado, com o intuito que os mesmos não sejam computados como a mesma atividade, “o estágio supervisionado é um conjunto de atividades de formação, realizadas sob a supervisão de docentes da instituição formadora, e acompanhado por profissionais, em que o estudante experimenta situações de efetivo exercício profissional” (CNE/CES 15 /2005, p.3).

Portanto a PCC, pode ser entendida, como uma usina de ensino-aprendizagem onde as habilidades e competências dos alunos poderão ser desenvolvidas e testadas com o apoio do professor, porém sem a necessidade do campo e da supervisão da instituição, ainda está incubado dentro da Instituição de Ensino Superior (IES) formadora.

Ao discorrer sobre a PCC, o Parecer nº 9 (2001, p.23) enxerga esse momento como espaço reflexivo da prática:

Uma concepção de prática mais como componente curricular implica vê-la como uma dimensão do conhecimento que tanto está presente nos cursos de formação, nos momentos em que se trabalha na reflexão sobre a atividade profissional, como durante o estágio, nos momentos em que se exercita a atividade profissional.

Pode-se perceber que essa legislação entende a PCC dentro de o momento do curso, inclusive no estágio, não estando exclusivo a ela e nem dele suprimido, pois está presente em todas as ocasiões em que ocorre o exercício da prática profissional.

Ao pontuar sobre o momento avaliativo da Prática, o Parecer nº 9 (2001, p. 23) entende que é um espaço coletivo de avaliação: “a avaliação da prática, por outro lado, constitui momento privilegiado para uma visão crítica da teoria e da estrutura curricular do curso. Trata-se, assim, de tarefa para toda a equipe de formadores”.

É um momento em que o grupo de formadores do curso podem ter uma retroalimentação do planejamento do Curso, do Projeto do Curso, da distribuição das disciplinas, da formação dos alunos e dos professores, ou seja, é um espaço privilegiado de retorno do trabalho desenvolvido, alimentando toda a Equipe envolvida no processo de formação. Nos cursos de formação docente na modalidade a distância as mesmas prerrogativas para elaboração e avaliação dos cursos presenciais são exigidas.

## 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões e análises aqui apresentadas são um ponto de partida para ponderações mais aprofundadas sobre a formação docente e a educação a distância. Sabe-se que a educação a distância é uma modalidade que veio para modificar a forma de educar, e que ainda requer muitos estudos e adequações para que esse processo ocorra com qualidade.

A Universidade Aberta (UAB) proporcionou ao país uma possibilidade de formação e democratização da educação, pois apresenta-se como modalidade a distância e gratuita, mas infelizmente ainda não alcançou todas as regiões brasileiras, deixando uma grande parcela da população sem a oferta da EAD pública.

Pode-se observar que os textos analisados nesse artigo defendem a formação do professor, aliada a teoria e prática, entretanto os documentos ainda não especificam como essa formação prática deve ser realizada na educação à distância, pois a modalidade apresenta características específicas quanto ao seu formato de ensino e aprendizagem.

Concorda-se neste artigo com o documento dos Indicadores de Qualidade para Cursos de Graduação a Distância: “o desafio de educar e educar-se à distância é grande” (BRASIL, 2000, p. 2). Educar e educar-se a distância ainda é um desafio, requer do docente e do discente habilidades específicas para que se chegue a um patamar positivo de ensino e aprendizagem. Faz-se necessário rever documentos, incentivar a formação continuada docente e quebrar tabus ainda existentes nessa modalidade de ensino, que mesmo em meio a tantos desafios desponta no país com sua demanda de oferta e procura.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri; BAJONE, Jefferson. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. **Educação e Sociedade**. v. 33, n.2, p.281-295, maio/ago.,2007.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Trabalho, formação e saberes docentes. In: CAVALCANTE, Maria Auxiliadora da Silva. **Formação docente em contextos de mudanças**. Maceió. EDUFAL, 2012. p. 55-73.

BORGES, Cecília; TARDIF, Maurice. Apresentação. **Educação e Sociedade**. Educação e Sociedade Dossiê: Os saberes dos docentes e sua formação. Campinas: Cedes, n. 74, Ano XXII, p. 11-26, abr., 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. Indicadores de qualidade para cursos de graduação à distância. 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>> Acesso em: 13 out. 2017

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 009/2001 de 18 de janeiro de 2002**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CES 15 de 02 de fevereiro de 2005**. Solicitação de esclarecimento sobre as resoluções CNE/CP n. 1/2002, que institui diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, e 2/2002, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da educação básica, em nível superior.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 2 de 19 de fevereiro de 2002**. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Diário oficial da união, 04 de março de 2002. Brasília, DF, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996**.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **Referenciais de qualidade para educação superior a distância versão preliminar**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/referenciaisead.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2017

BRASIL. Decreto 5.800, de 08 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 09 jun. 2006.

BRASIL. Plano Nacional de Educação (PNE). Plano Nacional de Educação 2014-2024. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86p.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009. 294 p.

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da pedagogia**. Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Editora Unijuí, 1998.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LEONEL, André Ary, ANGOTTI, José André Peres. Possíveis Contribuições de Fleck na formação a distância do Físico Educador. In: **V Encontro Estadual de Ensino de Física**, Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013, p.1-10.

MACENHAN, Camila; TOZETTO, Susana Soares. Professores iniciantes: características da inserção na carreira docente. In: TOZETTO, Susana Soares (org.). **Professores em formação: saberes, práticas e desafios**. Curitiba: InterSaberes, 2015.

MALANCHEN, Julia. **Políticas de formação docente a distância e os riscos da emergência de uma pseudoformação**. In: VII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas: HISTORIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL - HISTEDBR, 7, 2006, Campinas, SP. Anais VII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas: HISTORIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL, São Paulo: Unicamp, 2006. p. 1-21.

MALANCHEN, Julia. **As políticas de formação inicial a distância de professores no Brasil: democratização ou mistificação?** 2007. 237 f. Dissertação (Mestrado em Educação) -Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

MIRANDA, Guacira Quirino. **MEC/UAB – Programa Universidade Aberta do Brasil**. In: V Simpósio Internacional: O Estado e as Políticas Educacionais no Tempo Presente. Universidade Federal de Uberlândia: 2009. p. 1-17.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: identidade e saberes na docência**.

In: \_\_\_\_\_. Saberes pedagógicos e atividades docente. São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-34.

SAVIANI, Demerval. **Os Saberes Implicados na Formação do Educador**. In: BICUDO, Maria Aparecida; SILVA JUNIOR, Celestino Alves (Orgs). Formação educador: dever do Estado, tarefa da Universidade. São Paulo: UNESP, 1996.

SEGENREICH, Stella Cecília Duarte. ProUni e UAB como estratégias de EAD na expansão do Ensino Superior. **Pro-Posições**, v. 20, n. 2, p. 205-222, maio/ago., 2009.

SILVA, Alessandra Maria Pereira Martins; JÓFILI, Zélia Maria Soares, CARNEIRO-LEÃO, Ana Maria dos Anjos. A prática como componente curricular na formação do professor de Biologia: avanços e desafios da UFRPE. **Amazônia: Revista de Educação em Ciências e Matemática**. v.10, n.20, jan-jul 2014, p. 16-28.

SOUZA, Alba Regina Battisti; SARTORI, Ademilde Silveira; ROESLER, Jucimara. Mediação pedagógica na educação a distância: entre enunciados teóricos e práticas construídas. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 8, n. 24, p. 327-339, maio/ago. 2008.

TARDIF, Maurice. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários**. Rio de Janeiro: PUC, 1999.

## EIXO 2 – EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os trabalhos científicos apresentados neste eixo abordam a Educação a Distância (EaD) como principal foco de conhecimento. O primeiro desses artigos com o título “Educação à distância: políticas públicas e a democratização do ensino pela UAB (Universidade Aberta do Brasil)”, demonstrou a importância desse programa sistema, que possibilitou o acesso de milhares de pessoas à educação superior e pós-graduação, principalmente em cursos de licenciatura (formação de professores), possibilitando uma reflexão crítica acerca do tema, principalmente sobre as ações governamentais desenvolvida nesse programa.

Na pós-graduação o segundo artigo tem seu foco, visto que o autor mostra o cotidiano dos atores envolvidos no processo, quer sejam os docentes, tutores e os cursistas em curso de especialização “lato sensu”. Tendo por título “Diálogos assíncronos na formação de professores: reflexões sobre a qualidade da interação em ambientes virtuais de aprendizagem”, os autores vão permeando situações diversas e cotidianas do funcionamento didático, pedagógico e tecnológico desse curso, com citações científicas de autores renomados, o texto é envolvente e interessante.

O terceiro artigo - “A experiência na EaD vista pela teoria” – aborda através de experiências cotidianas dos autores, as diversas fases do trabalho com a Educação a Distância (EaD) e suas respectivas e de ocorrência perene, dificuldades, com as respectivas sincronias e desajustes entre a teoria propagada e escrita com o desafio prático e cotidiano de se desenvolver essa modalidade de educação.

Na continuidade o quarto artigo, com o título “A legislação para a educação à distância (EaD): resgate histórico com avanços ou impossibilidades para a oferta de um ensino médio de qualidade? Uma análise crítica da lei 9.057/2017” que além de realizar um resgate histórico da legislação sobre a Educação a Distância (EaD), faz a abordagem principal sobre a mais recente lei 9.057/2017 que dispõe sobre os marcos legais para a oferta da educação básica e conseqüentemente do Ensino Médio na modalidade EaD.

Finalizando o quinto artigo com o título “Revisitando apontamentos teóricos e legais sobre formação de professores e a modalidade de educação à distância”, que apresenta interessantes abordagens sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), tecendo suas vantagens no aspecto da formação de professores e ao mesmo tempo cita e provoca a reflexão sobre os possíveis pontos falhos do mesmo no aspecto da formação de docentes e sua respectiva qualificação de excelência.

Essa modalidade de Educação, na modalidade da EaD, é de indiscutível utilidade no mundo tecnológico que vivemos e pelas dimensões continentais do Brasil, com muitos cursos surgindo com boa qualidade, outros com qualidade discutível, quer sejam nas dimensões do projeto pedagógico, metodologia de desenvolvimento do



curso, instalações físicas ou recursos humanos. Também discutível são os marcos legais estabelecidos pelos órgãos governamentais, que possuem na superficialidade e na falta clara da definição das respectivas fontes de recurso para financiamento dos cursos ofertados pelo governo as suas principais características.

Marcus William Hauser

### APRESENTAÇÃO

As discussões empreendidas, nesta parte que segue, destinam-se a temáticas que envolvem a infância na primeira etapa da educação básica e a formação docente nos anos iniciais com enfoque no ensino da matemática.

O trabalho das autoras Miriam Adalgisa Bedim Godoy e de Maria Stella Coutinho de Alcantara Gil, “Atenção conjunta no desenvolvimento da criança pequena com e sem deficiência visual”, realizam uma discussão acerca da atenção conjunta para o desenvolvimento cognitivo e linguístico de crianças com deficiência visual, no âmbito do atendimento educacional destas em creches. Tal discussão torna-se de extrema relevância quando se compreende que, desde a educação infantil a inclusão é uma ação a ser efetivada. As autoras realizam a conceituação do que seja atenção conjunta, bem como o seu papel para o desenvolvimento das crianças cegas, enfatizando que ainda há carência de pesquisas que abordem sobre a temática em questão. O tema trazido à tona pelas autoras destaca que, quanto mais os profissionais conhecerem sobre a atenção conjunta, poderão promover interações de qualidade entre adultos e crianças, sejam estas cegas ou videntes.

A autora Sandra Aparecida Machado Polon em seu texto “Desafios da educação infantil no campo” traz elementos que contextualizam o atendimento de crianças que estão no campo, com enfoque em uma pesquisa realizada quanto a infraestrutura das instituições. Revela-se no texto que muitos são os desafios ainda presentes para o atendimento de crianças que não estão na zona urbana, como instituições sem as condições físicas apropriadas e adaptada à idade das crianças, a falta de profissionais para desempenhar funções diversificadas, bem como a dificuldade das crianças quanto à chegada nas instituições via transporte escolar. Destacam-se os ritos regulatórios no texto, com ênfase de que a educação de crianças no campo necessita ser adaptada conforme as especificidades da localidade e do contexto social, o que ainda necessita de vários aspectos a serem implementados para se atingir um atendimento mínimo de qualidade às crianças.

A proposição trazida pelas autoras Franciele Clara Peloso, Marlova Estela Caldatto e Janecler Aparecida Amorin Colombo, “Formação de professoras/es dos anos iniciais do ensino fundamental para o ensino da matemática: relatos e reflexões de uma experiência de formação continuada” diz respeito a um relato de experiências vivenciadas com professores que ensinam matemática, denominado como saber disciplinar. Do texto emerge a análise acerca da formação de professores que traga em seu bojo a relação equilibrada entre saberes disciplinares e saberes pedagógicos, de modo que não ocorra a justaposição entre ambos, e nesse contexto, que as estratégias metodológicas venham a dar suporte para que o diálogo entre teoria e prática se efetive. A experiência relatada está relacionada às ações extensionistas

da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), no Programa de Apoio a Laboratórios Interdisciplinares de Formação de Educadores.

A autora Andréia Bulaty traz a contribuição “A criança e o jogo matemático nos anos iniciais”, com o objetivo de salientar o jogo no ensino de matemática como ferramenta no ensino da mesma, servindo de base e estímulo à construção do conhecimento pelas crianças. Traz, também, o relato experiencial com professores (as) que atuam nos anos iniciais, tratando-se de uma ação voltada à formação continuada, na qual realizou-se a reflexão sobre os jogos no ensino da matemática e a construção destes pelos participantes, como forma de vivenciar o conteúdo formativo. A autora destaca, deste processo que, os jogos podem ser estratégias que favorecem o trabalho pedagógico e o aprendizado das crianças, desde que se tenha uma finalidade, regras e que ocorra o registro do processo, assim os conteúdos matemáticos poderão ser revistos e analisados sob diferentes pontos de vista e olhares.

Assim, a partir desta breve apresentação dos escritos das autoras, convido aos (às) leitores (as) para que possam desfrutar destas ricas contribuições, as quais refletem a preocupação de professoras/pesquisadoras do ensino superior que buscam elaborar, com base em estudos, possibilidades para se pensar o atendimento de crianças na educação infantil e o ensino nos anos iniciais.

Sandra Regina Gardacho Pietrobon

Agência Brasileira do ISBN  
ISBN 978-85-93243-90-5

