

FORMAÇÃO DOCENTE A DISTANCIA EM UM CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA NO RIO DE JANEIRO

LONG DISTANCE TEACHING TRAINING IN A PEDAGOGY PROGRAM IN RIO DE JANEIRO

FORMACIÓN DOCENTE A DISTANCIA EN UN CURSO DE LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA EN EL RÍO DE JANEIRO

Volúcia Gomes Boechat de Oliveira

Mestre em Educação –PPGE/UNESA. E-mail: volusiaboechat@gmail.com

Laélia Portela Moreira

Doutora em Educação (UFRJ). Programa de Pós-Graduação em Educação do PPGE/UNESA. E-mail: moreira.laelia@gmail.com

RESUMO

O processo de universalização do ensino aliado à crescente busca por formação de professores para atender às demandas educacionais do país é usualmente apontado como motivador para a oferta de cursos de Pedagogia à Distância por meio das tecnologias de informação e comunicação (TIC). Os cursos à Distância estão crescendo e se consolidando no Brasil como uma possibilidade viável e democrática de profissionalização dos docentes. No entanto, a modalidade recebe críticas relacionadas à qualidade dessa oferta, quando comparada com a presencial não se configurando, portanto, como uma solução para a formação de docentes. A pesquisa, qualitativa e exploratória, teve por objetivo analisar a formação inicial em um curso de licenciatura em Pedagogia na modalidade à Distância de uma universidade privada do Estado do Rio de Janeiro, à luz dos Referenciais de Qualidade para Educação Superior à Distância, da literatura acadêmica pertinente e da avaliação dos concluintes. Os resultados indicaram como pontos positivos a organização flexível do curso, a satisfação dos alunos com a modalidade, bem como a qualidade do material didático; como pontos de atenção, o não atendimento de alguns itens dos Referenciais, relacionados ao projeto pedagógico, à tutoria e à equipe multidisciplinar, bem como às atividades de extensão.

Palavras-chave: Formação inicial. Educação à Distância. Qualidade. Curso de Pedagogia.

ABSTRACT

The process of universalization of education along with the increase need for teacher training to meet Brazilian educational demands are usually the reasons for offering Pedagogy Distance Learning programs through Information and Communication Technologies (ICT). The distance programs are growing and consolidating in Brazil as a viable and democratic possibility of professionalism of the teachers. However, the modality receives criticisms related to the quality of such education, when compared to face-to-face programs, and therefore does not constitute a solution for teachers' training. The following qualitative and exploratory research aimed to analyze the initial training in a Long Distance Pedagogy undergraduate B. A. program of a private university of the State of Rio de Janeiro, regarding the Quality Reference for Higher Long Distance Education, the relevant academic literature and the evaluation of the graduates. The results indicated positive points such as the flexible organization of the program, the students' satisfaction with the modality, as well as the quality of teaching material. The negative points are not following some aspects of the Quality References related to the pedagogical project, tutoring, multidisciplinary team, as well as extracurricular activities.

Keywords: Initial training. Long Distance Education. Quality. Pedagogy program.

RESUMEN

El proceso de universalización de la enseñanza aliado a la creciente búsqueda por formación de profesores para atender las demandas educativas del país son usualmente apuntados como motivadores para la oferta de cursos de Pedagogía a distancia a través de las tecnologías de información y comunicación (TIC). Los cursos a distancia están creciendo y consolidándose en Brasil como una posibilidad viable y democrática de profesionalización de los docentes. Sin embargo, la modalidad recibe críticas relacionadas a la calidad de esa oferta, cuando comparada con la presencial no configurándose, por lo tanto, como una solución para la formación de docentes. La investigación, cualitativa y exploratoria, tuvo por objetivo analizar la formación inicial en un curso de licenciatura en Pedagogía en la modalidad a Distancia de una universidad privada del Estado de Río de Janeiro, a la luz de los Referenciales de Calidad para Educación Superior a Distancia, de la literatura académica pertinente y de la evaluación de los concluyentes. Los resultados indicaron como puntos positivos la organización flexible del curso, la satisfacción de los alumnos con la modalidad, así como la calidad del material didáctico; como puntos de atención, la no atención de algunos puntos de los Referenciales de Calidad relacionados al proyecto pedagógico, a la tutoría, y al equipo multidisciplinario, así como a las actividades de extensión.

Palabras clave: Formación inicial. Educación a distancia. Calidad. Curso de Pedagogía

INTRODUÇÃO

A década de 1990 foi marcada por mudanças nas políticas educacionais provocadas principalmente pelas transformações dos cenários econômicos, políticos e culturais advindos dos processos de reestruturação produtiva, da mundialização do capital e da

popularização da internet. Conferências mundiais, acordos e compromissos multilaterais foram decisivos para a formulação de políticas educacionais no Brasil. De acordo com Torres (2007), no pacote de reformas educativas que o Banco Mundial propôs aos países em desenvolvimento, inclusive o Brasil, destaca-se a prioridade depositada da educação básica, considerada elemento essencial para o desenvolvimento sustentável e de longo prazo, assim como para aliviar a pobreza. Outro ponto em destaque do mesmo pacote refere-se à melhoria da qualidade da educação como eixo da reforma educativa, considerada provavelmente o mais importante desafio. (DOURADO; OLIVEIRA, 2009)

A presença de reivindicações de qualidade é encontrada em diversos documentos legais brasileiros, como por exemplo, no *caput* do artigo 6º da Constituição Federal, que garante a todos os brasileiros a Educação de qualidade como direito social. O assunto foi pormenorizado no título VIII- referente à Ordem Social, nos artigos 205 a 214 e mais especificamente no artigo 206, inciso VII, onde encontramos como princípio a garantia de um padrão de qualidade. (BRASIL, 1988)

Gatti, Barreto e André (2011), embora destaquem que o professor não é o único elemento no qual se deve investir para melhorar a qualidade da educação, pois a infraestrutura das escolas, as formas de organização do trabalho escolar e a valorização do professor também são desafios para as políticas educacionais no Brasil, destacam a importância dos professores para a oferta de uma educação de qualidade. Para isso, argumentam, é preciso não apenas garantir-lhes formação adequada, mas também condições de trabalho dignas e valorizá-los, de modo a atraí-los e mantê-los em sala de aula.

A globalização e o uso das novas tecnologias apontam a necessidade de ajustar a formação de professores a uma realidade em constante processo de transformação, dando origem a novas propostas educacionais e curriculares. Nesse contexto, estudos voltados à formação docente tornam-se pertinentes, visto que é preciso compreender as dimensões desse processo, bem como seu impacto no âmbito educacional.

No que se refere especificamente ao curso de Pedagogia, dada a abrangência da formação oferecida por este curso a partir da promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), pela Resolução CNE/CP, n. 1 (BRASIL, 2006), considerando também o crescimento da oferta nas modalidades presencial e à Distância, a questão da qualidade deve receber uma atenção especial.

Almeida, Iannonne e Silva (2012) argumentam que as diretrizes estabelecidas envolvem conteúdo, metodologia, prática e pesquisa, tornando a formação do pedagogo complexa diante das condições concretas das instituições e quando se utilizam as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) como instrumentos de mediação dos processos de ensino e aprendizagem tal complexidade aumenta. Para as autoras, o curso de Pedagogia à Distância é uma realidade visível na política nacional da formação de professores, e os problemas mais evidentes se referem às características atuais desse curso, em qualquer modalidade, acrescidos da complexidade inerente a um curso à Distância no que diz res-

peito ao necessário uso de tecnologias, ao papel da tutoria e à escala de atendimento, que precisa garantir a qualidade.

Esta modalidade de ensino tem sido alvo de muitas discussões. Para alguns, a educação à Distância é o remédio para todos os problemas educacionais. Para outros, ao contrário, tem sido vista como uma forma educacional inferior e massificada. A existência de cursos de má qualidade reforça a imagem negativa da EaD como negócio de instituições pouco idôneas que têm como estratégia a redução de custos e aumento de sua lucratividade, sem o compromisso com a qualidade da oferta. (LEMGRUBER, 2008)

Dentre as objeções e críticas relacionadas à educação à Distância como meio de formar professores, a formação inicial, conforme já assinalado anteriormente, tem recebido atenção especial. Sommer (2010) nos alerta sobre a importância de controle da oferta dessa modalidade de Educação e destaca que o documento da Conferência Nacional de Educação (CONAE) de 2010 manifesta-se contrário à formação inicial na modalidade à Distância. Da mesma forma, Saviani (2009), embora reconheça a educação à distância como um importante recurso para auxiliar no processo educativo, defende que a formação de professores deve ser em cursos regulares e de longa duração proporcionados por instituições idôneas, sólidas e organizadas, preferencialmente, na forma de universidades.

Gatti, Barreto e André (2011) relatam que a expansão das licenciaturas em EaD gerou grandes polêmicas e debates públicos diversos. Porém, alertam que são poucos os dados disponíveis referentes à qualidade na oferta desses cursos. Para as autoras, a dificuldade encontrada na formação à Distância para docentes que atuarão nos primeiros anos escolares é que nestes a relação pedagógica é presencial e envolve aspectos didático-relacionais complexos, com fatores cognitivos, afetivos e comunicacionais característicos. Cabe ressaltar, contudo, que as autoras não se posicionam contrariamente à EaD, mas defendem que é necessário ponderar quais políticas favorecerão a melhor formação dos professores e em quais circunstâncias e condições cabem ou não processos de formação inicial de docentes na modalidade à distância.

A pesquisa apresentada neste artigo tratou da formação em licenciatura em Pedagogia à Distância. Teve como objetivo geral analisar a formação inicial em uma licenciatura em Pedagogia na modalidade à Distância de uma universidade privada do Estado do Rio de Janeiro, à luz dos Referenciais de Qualidade para Educação Superior à Distância (BRASIL, 2007), da literatura acadêmica pertinente e sob a ótica dos concluintes desse curso.

O texto se divide em duas partes principais: Na primeira apresenta-se uma discussão sobre os conceitos de qualidade da educação relacionados ao ensino superior e à educação à distância e na segunda expõem-se os resultados da pesquisa. Seguem-se a essas duas seções as considerações finais.

Qualidade: diversidade de concepções e classificações

Não é possível encontrar, na literatura acadêmica, um significado unívoco para

“Qualidade”.

Bertolin (2009a, p.143) explica que a qualidade no ensino superior “é inexoravelmente reconstruída em função de um conjunto de especificidades das instituições de educação, tais como autonomia acadêmica e aspectos impeditivos de formalização das atividades acadêmicas e científicas”. Para o autor, as propostas para definir este conceito que mais se destacaram a partir dos anos 1980, foram as de Barnett, em 1992, que propôs as concepções “objetivista, relativista e desenvolvimentista” de Harvey e Green, que em 1993 que selecionaram cinco grupos de concepções - qualidade como fenômeno excepcional, como perfeição ou coerência, como ajuste a um propósito, como relação custo-benefício e como transformação. E de Green que apresentou, em 1994, outros conceitos como: o tradicional, a qualidade como ajuste às especificações e *standards*, a adequação aos objetivos, a efetivação do êxito das metas institucionais e a satisfação dos clientes.

Além dessas Bertolin (2009, p. 133) apresenta outras três outras classificações, vinculadas às ideias de economicismo, pluralismo e equidade. Estes termos estão relacionados com objetivos para a Educação Superior em nosso tempo: “ (a) competitividade econômica e crescimento dos mercados e (b) desenvolvimento sociocultural e econômico sustentável; ou, ainda, a uma visão de educação superior com missão primordial de (c) coesão social e equidade”.

Na visão economicista, a educação superior tem como missão principal o crescimento da economia e a preparação dos indivíduos para o mercado de trabalho. As Instituições de Ensino Superior (IES) devem atingir seus objetivos de maneira eficiente e eficaz, ou seja, com o menor custo e a máxima rapidez possível.

A visão pluralista envolve além da questão econômica, o desenvolvimento cultural, social e democrático de forma sustentável e equilibrada dos países e sociedades.

Por último a visão de equidade, que está relacionada com o combate às injustiças educacionais, com a busca por coesão social, o desenvolvimento da democracia e da cidadania como prioridades nos propósitos da educação superior (BERTOLIN, 2009).

Outra autora que aborda o tema da qualidade é Morosini (2001), que apresenta o conceito de qualidade da educação superior sob três perspectivas: isomorfismo, diversidade e equidade, que ela designa de categorias aproximativas. Alerta que estas diferentes concepções têm sido consideradas modelos para a realidade brasileira e questiona a adoção destes conceitos de qualidade pelos países subdesenvolvidos e com realidades tão distintas dos países que ditam as políticas educacionais mundiais.

Em texto mais recente, Morosini *et al.* (2016) construíram duas grandes matrizes que organizam os indicadores de qualidade do ensino de graduação: uma referenciada em produtos e outra referenciada em processos, evidenciando que as dimensões objetivas e subjetivas estão presentes nos processos de ensinar e aprender.

Quadro 1 – Indicadores de qualidade no ensino de graduação: a perspectiva dos Produtos

Categorias	Indicadores de qualidade
1. Qualidade da instituição	• infraestrutura envolvendo instalações adequadas
	• laboratórios montados e em funcionamento para os estudantes
	• biblioteca atualizada e com acesso irrestrito
	• assunção de processos representativos na administração universitária
	• projeto institucional orientador das ações acadêmicas
2. Qualidade do corpo docente	• titulação compatível, incluindo mestrado e doutorado
	• programas de formação continuada e desenvolvimento profissional para os docentes na área pedagógica
	• carreira e progressão estruturada
3. Qualidade do corpo discente	• regime de trabalho que privilegie ensino, pesquisa e extensão
	• condições de apoio e permanência dos estudantes (auxílio à alimentação, moradia, transporte)
	• programas de inserção na vida acadêmica, incluindo ofertas de estudos compensatórios
	• programas de intercâmbio nacionais e internacionais
	• oportunidade de participação em programas de iniciação científica
• programas de inserção social, incluindo estímulo à participação em projetos solidários	
• programas de ação cultural fomentando a curiosidade do estudante e valorizando a sua formação geral	

Fonte: Morosini *et al.* (2016)

Observando este quadro que apresenta alguns indicadores de qualidade pela perspectiva dos produtos, verificamos que Morosini *et al.* (2016) dividem em três categorias: a qualidade da instituição, a qualidade do corpo docente e a qualidade do corpo discente. Importante pontuar que a primeira categoria que se refere a aspectos da instituição são tópicos de infraestrutura que em princípio são de fácil resolução, apesar do alto investimento exigido. Quanto à qualidade do corpo docente a complexidade é maior, uma vez que envolve os professores e sua formação – sua motivação para o crescimento profissional, para a pesquisa, para a produção acadêmica. E por último a qualidade quanto ao corpo discente, que traduz o quanto a IES está preocupada com os alunos e o quanto ela proporciona de oportunidades para que este tempo em seus bancos seja de fato formado para a cidadania.

Quadro 2 – Indicadores de qualidade no ensino de graduação: a perspectiva dos processos

Categories	Indicadores de qualidade
1. Qualidade do currículo	• currículos inovadores que superem a tradicional organização do conhecimento em uma estrutura rígida e disciplinar
	• explicitação do eixo teoria-prática nas propostas curriculares de forma articulada e significativa (pressuposto das Diretrizes)
	• articulação do ensino com a pesquisa, assumindo a dúvida como princípio básico dos processos de ensinar e aprender
	• oferta de atividades curriculares optativas que ampliem a base cultural da formação
2. Práticas pedagógicas	• presença de práticas participativas que estimulem a autonomia dos estudantes
	• valorização de atividades autônomas que estimulem a capacidade de autorregulação dos alunos
	• familiarização com as linguagens tecnológicas e seus impactos nas formas de produção do pensamento dos alunos
	• flexibilização dos tempos/lugares da formação estimulando o contato com o mundo do trabalho e da cultura
	• estímulo à produção científica integradora, por meio de trabalhos de conclusão de curso significativos e valorizados como produção integradora da formação
3. Avaliação	• estímulo à avaliação compreensiva, centrada nos objetivos e dinâmica do trabalho acadêmico
	• uso de diferentes processos e múltiplos tempos na aferição da aprendizagem
	• privilégio de aprendizagens complexas sobre a memorização
	• valorização da autoria e autonomia do estudante na realização da aprendizagem

Fonte: Morosini et al. (2016)

No segundo quadro, Morosini et al. (2016) listam três indicadores de qualidade no ensino de graduação sob a perspectiva dos processos: Qualidade do Currículo, Práticas Pedagógicas e Avaliação.

Sobre a categoria “Qualidade do currículo” vale destacar o incentivo à não segmentação do conhecimento, a pesquisa e a formação cultural. Em “Práticas Pedagógicas” o estímulo a autonomia e ao uso de novas tecnologias e por fim na última categoria “Avaliação” a percepção da multiplicidade de técnicas de aferição de aprendizagem.

Diante das concepções sobre qualidade que elencamos, é necessário avaliar qual delas é a que permeia a política educacional brasileira. Matheus (2013) faz uma análise de leis, decretos e textos que compõem a política educacional, num recorte entre 2003 e 2011 e verifica que a qualidade é significada de diversas formas, flutuando o sentido de acordo com o discurso. E contribui dizendo que é possível verificar duas concepções opostas: a educação de qualidade social e a qualidade que se pretende total. A Educação de qualidade social é a que está comprometida com a transformação da sociedade tornando-a mais igualitária e democrática.

Educação à distância e Qualidade

A Educação à Distância (EaD) não é uma modalidade de ensino nova, mas ainda é encarada com insegurança e resistência pelos alunos, professores e também pelas institui-

ções que eventualmente demandam o profissional formado por esta modalidade. Netto, Giraffa e Faria (2010) apontam que a origem dessa resistência está relacionada a dois fatores: baixa qualidade dos cursos ofertados por instituições sem credenciamento específico para atuar com EaD e aquelas que optaram por oferecer cursos para produção em “massa” de certificados sem o devido compromisso com a aprendizagem efetiva dos seus alunos. Netto, Giraffa e Faria (2010) argumentam que, apesar disso, o cenário que se desenha é que a Educação à Distância no Brasil e no mundo continue em ascensão, sendo uma realidade cada vez mais concreta na ampliação da oferta de Educação Superior. A estimativa é que nas próximas décadas reunirá mais alunos do que a educação presencial, o que aumenta a preocupação em torno da qualidade dessas ofertas.

Os Referenciais de Qualidade para a modalidade de Educação Superior à Distância no país são um complemento às determinações específicas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, do Decreto 5.622, de 20 de dezembro de 2005, do Decreto 5.773 de junho de 2006. Seu conteúdo tem função indutora, não só em termos da própria concepção teórico-metodológica da educação à Distância, mas também da organização de sistemas de EaD no Brasil. (BRASIL, 2015)

Segundo os Referenciais, para a garantia da qualidade exigida em um curso superior, o Projeto Pedagógico de um curso deve necessariamente abranger a concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem; os sistemas de comunicação; o material didático; a avaliação; a equipe multidisciplinar; a infraestrutura de apoio; a gestão acadêmico-administrativa; e a sustentabilidade financeira (BRASIL, 2007).¹

Resultados da Pesquisa

A universidade privada onde foi realizada a pesquisa é localizada no Estado do Rio de Janeiro. Ela oferece cursos de graduação tradicional (bacharelado e licenciatura) e de graduação tecnológica nas modalidades presencial e à Distância, além de cursos de pós-graduação. O polo de EaD do campus onde foi feita a pesquisa contava com 208 alunos matriculados em Pedagogia na modalidade EaD no primeiro semestre de 2016 e dos 19 concluintes, 13 aceitaram participar da pesquisa

Utilizamos na pesquisa um questionário com 25 questões fechadas e 11 questões abertas. Participaram da pesquisa 11 mulheres e dois homens, com idades entre 26 e 60 anos. Sete cursaram o Normal, três cursaram formação geral e três cursaram um curso técnico.

Dez participantes responderam que o último nível de formação foi o ensino médio e apenas três responderam que foi a graduação (em Direito, Tecnólogo em Processamento de Dados e Letras Português/Literatura respectivamente). Das sete, que fizeram o curso normal, seis já exerciam a docência e sete não. Quanto ao tempo de atuação, uma respondeu que até 2 anos, duas entre 3 e 5 anos, uma de 6 a 10 anos e duas há mais de 10 anos.

¹ É necessário citar que em 11 de março/2016 a Resolução CNE/CES 1/2016 do Conselho Nacional de Educação (CNE) com diretrizes e normas para a educação superior à Distância foi homologada pelo Ministro da Educação.

Quanto ao segmento em que atuam, duas responderam que Educação Infantil e quatro Primeiro Segmento do Ensino Fundamental.

Na sequência, investigamos motivos para a escolha de um curso: cinco escolheram por interesse pela Educação, cinco para dar continuidade dos estudos, três por exigência dos empregadores, duas porque precisam de certificação e o último visa à ascensão profissional.

Quanto à escolha pela modalidade à Distância os motivos variaram. Dez deram explicações relacionadas à possibilidade de conciliação com o trabalho ou mesmo por falta de tempo. Dois falaram sobre a questão financeira² e apenas um aluno relacionou à Distância geográfica como motivo para cursar a modalidade EAD.

Um dos tópicos que os Referenciais de Qualidade para a EaD (BRASIL, 2007, p. 10) preveem é um módulo introdutório para apresentar o aluno à tecnologia e/ou conteúdo programático do curso. Para verificar se este item estava sendo atendido, perguntamos sobre o acesso a material explicativo sobre o curso: dez responderam que não, três responderam que sim e que obtiveram explicações no site da IES, na secretaria do polo e por meio da visita que o representante da instituição fez à unidade escolar em que estudava.

Sobre o material didático, doze alunos responderam que receberam e apenas um não recebeu. Sete responderam que o material foi apresentado *online* (PDF, *slides*, material virtual, material digital, disponível no sistema), dois responderam livros e oito responderam apostilas. Há indicações de que a IES aos poucos tem migrado do material didático impresso ao virtual, utilizando os recursos que as TIC oportunizam, garantindo, porém, a possibilidade de impressão.

Foi solicitado um exemplo de material didático considerado importante para o processo de aprendizagem. Sete responderam que foi o material *online*, seis responderam que foram as apostilas, um respondeu que foi o livro e um aluno declarou que não utilizava material didático. Sobre as dúvidas em relação à aprendizagem, nove alunos disseram que sempre são respondidas, três que muitas vezes e apenas um respondeu algumas vezes. Sobre a disponibilidade dos professores, tutores ou orientadores acadêmicos, cinco alunos responderam que todos têm disponibilidade, sete responderam que a maioria tem disponibilidade e apenas um respondeu que nenhum tem disponibilidade.

Perguntados sobre a interação em ambientes virtuais, quatro responderam com o professor, sete com o tutor à Distância, dois com o coordenador do curso e nenhum com o tutor presencial, pois este profissional não existe no *campus*. Ressalte-se que professor e tutor à Distância podem ter sido confundidos pelo aluno, pois, na IES, o professor online é o tutor à Distância.

Sobre o horário de atendimento do tutor presencial, sete alunos responderam que sabiam e seis responderam que não. Os que afirmaram que sabiam responderam que já utilizaram este serviço. Não foi possível apurar desde quando a tutoria presencial está vaga.

² Verificamos no site da instituição que o curso de Pedagogia Presencial na instituição pode custar até 45,9% a mais que o da modalidade à Distância.

Sobre a relação entre colegas estudantes, três sujeitos responderam que foi incentivada através de fóruns e *chats* e dez que não foi incentivada. Segundo uma respondente, sempre no início do semestre os alunos são convidados para uma aula presencial para explicações sobre o curso e boas-vindas. Indagados se o ambiente virtual favorecia trabalhos colaborativos, seis sujeitos responderam que parcialmente, três responderam que plenamente e quatro que não.

A maioria dos alunos (nove) considera a linguagem utilizada nos materiais didáticos e nos elementos facilitadores (resumos, gráficos, quadros comparativos) de fácil compreensão e somente quatro consideram de média compreensão.

Quanto às avaliações, dez alunos responderam que a maioria dos professores utilizava testes objetivos nas provas presenciais e três responderam que utilizavam provas escritas discursivas. No ambiente virtual os fóruns foram apontados por doze alunos e apenas um apontou a prova online como principal instrumento de avaliação.

Sobre a existência dos meios de recuperação durante o processo de ensino e aprendizagem os resultados foram bem divididos: cinco alunos responderam que sempre existiam meios de recuperar notas, um respondeu muitas vezes, cinco responderam que algumas vezes e dois responderam que raramente. Apesar de apresentar um resultado razoavelmente equilibrado, é notório que a IES deve melhorar a divulgação do seu sistema de recuperação com o objetivo de manter o aluno no curso e minimizar o risco de evasão.

Os alunos avaliam o ambiente virtual positivamente, destacando a sua objetividade, facilidade de acesso e de compreensão e com conteúdos abrangentes e diversidade de recursos didáticos. Sobre atividades acadêmicas, além das obrigatórias, onze alunos responderam que não participaram de nenhuma atividade, um respondeu que participou em projeto de pesquisa conduzido por professor e um aluno participou de atividade de extensão.

Sobre a disciplina Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) onze responderam que estão cursando e dois alunos que já cursaram. Doze responderam que existe orientação feita virtualmente.

Sobre os estágios supervisionados doze alunos responderam que os fizeram e um aluno assinalou que não os fez. Por se tratar de aluno concluinte e de ser uma disciplina obrigatória na matriz curricular, formulamos duas hipóteses para esta resposta negativa: o aluno não entendeu a pergunta ou o aluno realmente não fez, apenas apresentou os papéis devidamente assinados. Todos os estágios citados constam na matriz curricular, com algumas alterações de nomenclatura e carga horária. Duas alunas informaram ter feito estágio supervisionado de tipos não especificados na matriz curricular do curso. Sobre como avaliavam o estágio, 11 mencionaram a importância para a prática, um que contribuiu pouco para a prática profissional e um respondeu que não fez estágio curricular.

Netto, Giraffa e Faria (2010) afirmam que o Estágio Supervisionado é um dos pontos mais discutidos e questionados da EaD e colocam em dúvida a qualidade da formação do profissional sem a experiência do ensino.

Quando argumentados sobre os conceitos que dariam para os docentes em relação à sua contribuição para a qualidade do curso, oito alunos responderam “ótimo e muito bom” e cinco responderam “bom”. Quando mudamos o termo para tutor os conceitos “ótimo e muito bom” aumentaram para nove e apenas quatro responderam “bom e regular”. Os técnicos administrativos foram classificados como muito bons por seis alunos e sete responderam bom e regular. Quanto à localização e estrutura do polo presencial onze alunos acharam “ótimo ou muito bom” e apenas dois consideraram “regular”. A biblioteca foi considerada “ótima e muito boa” por sete alunos e seis a classificaram como “boa”. A secretaria e o espaço para tutoria foram os locais mais criticados, com dez alunos classificando-os como “bons e regular” e apenas três como “ótimo e muito bom”. O laboratório de informática foi considerado “bom e regular” por nove alunos e quatro alunos o consideraram “ótimo e muito bom”.

Sete alunos responderam que não recebem suporte técnico e seis que recebem. Sete responderam que suas dúvidas em relação a aprendizagem de mídia “sempre” e “muitas vezes” são respondidas e seis responderam que “algumas vezes” ou “nunca”.

Sobre reclamações no canal aberto da IES, seis alunos responderam que sempre e muitas vezes o retorno acontece, quatro responderam que algumas vezes ou raramente e três responderam que nunca fizeram qualquer tipo de reclamação à instituição.

Quando perguntados sobre a área em que se sentiam mais preparados para atuar dez responderam que na educação infantil ou no ensino fundamental, dois responderam na área não escolar onde já atuam (um é militar e a outra gerencia um hotel), e uma com inspeção escolar, pois já tem experiência em secretaria escolar.

Quatro alunos classificaram como ótima a qualidade de ensino do curso de licenciatura em Pedagogia à Distância da IES pesquisada, cinco o consideraram muito bom e quatro o consideraram bom. Dentre os pontos positivos elencados, oito alunos citaram a qualidade do material didático e os seus conteúdos, três citaram a disponibilidade dos tutores, três falaram sobre a flexibilização dos horários (que é uma característica da EaD, não exatamente do curso pesquisado), um aluno falou sobre a diversificação do currículo, um falou do exercício da autonomia e outro sobre a disponibilidade da coordenadora do polo da EaD.

Os pontos negativos apontados foram bem diversificados: três alunos criticaram a falta de contato/interatividade entre os alunos e professores, três apontaram a secretaria com funcionários mal preparados para o atendimento e fornecimento de informações, dois não apontaram pontos negativos, e os outros motivos foram repetição de conteúdos, dependência de tecnologia (contraditório por se tratar de um curso à Distância utilizando as TICs), custo financeiro (apesar do curso ser mais acessível na modalidade à Distância, o Fies não atende esta modalidade), dúvida em relação à área de atuação profissional, demora dos professores para responder as dúvidas, participação dos fóruns com cópias da internet, muito conteúdo.

Apesar de alguns apontamentos negativos em relação ao curso, onze alunos responderam que fariam outro curso à Distância se tivessem oportunidade, deixando transparecer satisfação com a experiência. Nas justificativas apresentadas, quatro alunos falaram sobre a flexibilidade de horário, três falaram que gostam de estudar, dois falaram sobre cursar uma pós-graduação, um falou que faria uma graduação em Letras, um comentou sobre o custo financeiro acessível, outro sobre o cuidado dos tutores à Distância com os alunos. O único pesquisado que falou que não voltaria a fazer um curso à Distância, justificou a sua resposta dizendo que o curso de Pedagogia EaD pesquisado não tinha “padrão, é um curso mentiroso e vem enganando as pessoas inocentes...”. Deve-se esclarecer que este aluno informou à pesquisadora que está em litígio judicial com a instituição porque, segundo o mesmo, houve alteração de currículo e ele não foi bem orientado e se sentiu prejudicado.

Por último, os alunos listaram as principais dificuldades que tiveram em realizar o curso na modalidade à Distância. Cinco deles citaram a disciplina em administrar o tempo para os estudos, quatro alunos falaram da dificuldade com a tecnologia, três relataram a falta de informações sobre o curso e pessoal capacitado no polo para explicar, e um aluno não respondeu.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Trilhando um caminho incerto, vendido por uma boa estratégia de marketing, a educação à Distância a cada dia vem se tornando uma opção para brasileiros, já trabalhadores, sem tempo para estudar, que querem se profissionalizar para entrar ou se adequar ao mundo do trabalho. Porém, antes de uma estratégia de marketing existe uma estratégia política que através do levantamento bibliográfico apresentado nesta dissertação deve-se discutir. A educação à Distância é uma realidade no país, investigá-la com o propósito de apontar fragilidades e potencialidades é um ato político de lutar pela melhoria da qualidade da educação.

A partir da LDBEN/96, a Educação à Distância foi sendo sedimentada como modalidade de ensino. Com o seu crescimento exponencial, começou também a preocupação com a qualidade dos cursos desta modalidade de ensino. Para tanto foram criados os Referenciais de Qualidade para a Educação Superior à Distância que tiveram a sua primeira versão em 2003 e a segunda em 2007.

Identificamos como potencialidade no curso de EaD pesquisado a oportunidade que os estudantes estão tendo em cursar o ensino superior, a maioria pela primeira vez, adequando as suas possibilidades pessoais de tempo e ao valor da mensalidade em seus orçamentos. Outro ponto favorável apontado pelos alunos concluintes foi a qualidade do material didático (apostilas, aulas, textos), permitindo dizer que a IES tem se preocupado com a qualidade dos conteúdos, dos recursos didáticos, bem como da apresentação destes.

Cabe destacar ainda a satisfação dos alunos concluintes com a experiência de cursar o curso de Pedagogia, afirmando que voltariam a estudar na mesma modalidade em continuidade a sua formação acadêmica.

Como fragilidades apontamos a pouca importância dada ao Projeto Político Pedagógico do curso, por não estar atualizado, nem disponível para os alunos e faltando informações importantes sobre a equipe multidisciplinar, por exemplo; a pouca interação entre professores e alunos e entre os próprios alunos contribuindo para o isolamento e privando-os do aprender a conviver, que é parte importante na formação do professor; a fragmentação curricular, que como dito antes, é um problema também encontrado na modalidade presencial; o estágio supervisionado, que muitas vezes é negligenciado e que efetivamente não tem supervisão; a exclusão dos alunos EaD das atividades de extensão e pesquisa da Universidade e a ausência do tutor presencial, que seria apoio pedagógico e o elo entre o aluno e a IES. A falta deste profissional demonstra o descumprimento do que está escrito no PPP da instituição e do que os Referenciais de Qualidade para a Educação à Distância (2007) apontam como importante para qualificar a EaD.

A EaD tem sido tema de diversos trabalhos acadêmicos, nos quais é possível encontrar tanto posições favoráveis à sua oferta, quanto contrárias, especialmente no que se refere à formação inicial de professores. Outros estudos poderão apresentar mais dados sobre esse tipo de formação, necessária, de certa forma, dadas as dimensões continentais do país e a quantidade de professores leigos ainda em atuação, mas carente de mais estudos em razão do muito que se desconhece sobre o que vem sendo feito na formação de professores à Distância no Brasil.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M E B de; IANNONE, L R; SILVA, M G M da. Educação à Distância: oferta, características e tendências dos cursos de licenciatura em Pedagogia. **Estudos e pesquisas educacionais**, v. 3, p. 279-354, 2012.

BERTOLIN, J. C. G. Qualidade em educação superior: da diversidade de concepções a inexorável subjetividade conceitual. **Avaliação: revista da avaliação da Educação Superior**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 14, n. 1, p. 127-149, mar. 2009.

_____. Avaliação da educação superior brasileira: relevância, diversidade, equidade e eficácia do sistema em tempos de mercantilização. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 14, n. 2, p. 351-383, Jul 2009^a

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal 1988. Disponível online em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 13 dez. 2015.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 02 fev. 2016.

_____. Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006 **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 15 fev. 2016.

_____. Resolução CNE/CES Nº 1, de 11 de março de 2016 **Estabelece Diretrizes e Normas Nacionais para a Oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade à Distância**. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_institucional/EaD/legislacao_normas/resolucao_n_1_11032016.pdf. Acesso em: 15 abr. 2016.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação à Distância. **Referenciais de Qualidade para Educação Superior à Distância**. Brasília, agosto de 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refEaD1.pdf>. Acesso em: 05 jan 2016.

_____. Ministério da Educação. Decreto Federal nº. 5.622, de 08 de junho de 2006. **Regulamenta o art. 80 da Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm. Acesso em: 12 jul. 2015.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-215, 2009.

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

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

LEMGRUBER, M. S.. Educação à Distância: para além dos caixas eletrônicos. Pernambuco. **Anais do 2º Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação**, 2008.

MATHEUS, D S. **O discurso da educação de qualidade nas políticas de currículo**. 2013. 219 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

MOROSINI, M C. Qualidade da educação universitária: isomorfismo, diversidade e equidade. **Interface Comunicação, Saúde, Educação**, v. 5, n. 9, p. 89-102, 2001.

_____. Qualidade na educação superior: tendências do século. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 20, n. 43, p. 165-186, 2009.

MOROSINI, M C *et al*. A qualidade da educação superior e o complexo exercício de propor indicadores. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 64, p. 13-37, 2016.

NETTO, C; GIRAFFA, L MM; FARIA, E T. **Graduações à Distância e o desafio da qualidade**. EDIPUCRS, 2010.

SAVIANI, D. **PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação**: análise crítica da política do MEC. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

SOMMER, L H. Formação inicial de professores à Distância: questões para debate. **Aberto, Brasília**, v. 23, n. 84, p. 17-30, 2010.

TORRES, R M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: DE TOMMASI, L.; WARDE, M; HADDAD Sergio (Orgs). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 5. ed. São Paulo: Corte, 2007.